

# Fysisk aktivitet på timeplanen

## *En kvalitativ studie av læreres erfaringer med fysisk aktivitet for barn med ADHD*

Frida Halvorsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015





# **”Fysisk aktivitet på timeplanen”**

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med fysisk aktivitet for barn med ADHD.

© Frida Halvorsen

Vår 2015

”Fysisk aktivitet på timeplanen”

Frida Halvorsen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo











# Sammendrag

*Problemstilling:* ”Hvordan kan fysisk aktivitet være en pedagogisk tilnærming i skolen, for barn med ADHD” har vært problemstillingen i denne studien og derav oppgavens overordnede spørsmål. Studien har også hatt følgende forskerspørsmål: *Kan fysisk aktivitet bidra til læring?* og *Hva med elevene som ikke har gode erfaringer med fysisk aktivitet?*

Det regnes at 3-5 % av barn og unge under 18 år har ADHD, noe som innebærer at det i gjennomsnitt er ett barn med ADHD i hver skoleklasse (Rønhovde, 2011). Barn med ADHD kan ha vansker med å tilpasse seg skolens krav om å sitte stille og lytte. Med bakgrunn i problematikken som kan følge barn med ADHD, ønsket jeg å studere på hvilken måte fysisk aktivitet kan være en pedagogisk tilnærming som kan gi mulighet for å minske disse utfordringene, og derved se på muligheten for hvordan fysisk aktivitet kan legge til rette for læring.

*Metode:* Datamaterialet i denne studien baserer seg på kvalitative forskningsintervju av tre lærere som jobber på en spesialskole hvor de har fokus på fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming. Intervjuene ble transkribert og klargjort for analyse. Jeg har benyttet meg av analyseprogrammet NVivo10 for å kunne sammenligne på tvers av case og for å få en oversikt over innsamlet datamateriale. Jeg har tatt utgangspunkt i meningsbærende tema og dannet kategorier på bakgrunn av mitt teoretiske fundament, samt funn fra undersøkelsen.

*Resultater:* Med bakgrunn i min problemstilling, forskerspørsmål og teoretiske fundament, kom jeg frem til følgende kategorier: *hvordan brukes fysisk aktivitet på skolen, fysisk aktivitet som en læringsarena, og den urolige kroppen*. Etter analyse av intervjuene var det tre kategorier som skilte seg ut som viktige funn fra min undersøkelse: *den gode opplevelsen med fysisk aktivitet, samhold, og tilrettelagt fysisk aktivitet*.

*Oppsummering:* Det fremkommer i intervjuene at mestring, relasjon og sosialisering er av betydning for fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming for barn med ADHD. Gjennom fysisk aktivitet kan elevene oppleve en indre ro og få erfaringer med å mestre som de kan ta med seg inn i klasserommet og i skolefaglig sammenheng. Dette avhenger av at den fysiske aktiviteten er tilrettelagt til den enkelte elev.





# Forord

For meg er det en stor seier, og nesten litt uvirkelig, at jeg nå sitter her og skriver de siste linjene på masteroppgaven min. Jeg er snart tom for ord og tom for gode formuleringer. Jeg liker å tenke at fysisk aktivitet på en eller annen måte har bidratt til at jeg kom hit, gjennom å ha gitt meg erfaringer med å stå på, repetere og nå personlige mål. Det er nok litt vanskelig å si, men jeg har klart å komme i mål og gir meg selv en klapp på skulderen for det. Jeg legger nå bak meg fem år på Blindern, og står igjen med en mastergrad i spesialpedagogisk rådgivning, masse gode erfaringer og gode venner. En ny hverdag og mine første ordentlige erfaringer med arbeidslivet står for tur.

Det er noen personer som spesielt har bidratt til at jeg har kommet i mål med denne oppgaven. Dette er et forsøk på å klare å formulere noen siste gode linjer, som kan si noe om hvor mye jeg har satt pris på det. Først og fremst: informantene mine. Uten dere ville ikke dette vært mulig, og jeg setter stor pris på at dere stilte opp. Takk for at dere delte erfaringene deres med meg, var så imøtekommende og ga meg mulighet til å forske på et tema som jeg interesserer meg for.

Takk til venner og familie, dere har vært gode støttespillere alle sammen og gitt meg oppmuntrende ord underveis i prosessen. Og til dere som har lest korrektur: tusen takk, dere er gode! En spesiell takk til min storebror, som uheldigvis for han, har delt tak med meg i denne perioden. Takk for at du i innspurten tok ut av oppvaskmaskinen, vasket klærne mine, leiligheten og passet på at jeg hadde et godt sted å komme hjem til etter lange skrivedager på Blindern.

Takk til veileder Liv Duesund for at du stilte spørsmål, kom med gode faglige innspill og litteratur, samt motiverte meg til å alltid jobbe hardere.

Oslo, Mai 2015

Frida Halvorsen



# Fysisk aktivitet for barn med ADHD

*”Når de kommer hit og de får en del av disse fysiske aktivitetene på timeplanen, så senkes jo skuldrene, mener vi å erfare. Det er ikke så mye skolepress, som de har nok vonde erfaringer med fra før. Så vi syntes at de tar imot aktivitetene på en kjempe positiv måte.”*

Sitat informant.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn og formål .....	2
1.1.1	Personlig erfaring.....	3
1.1.2	Aktualitet.....	3
1.1.3	Spesialpedagogisk relevans.....	5
1.2	Problemstilling .....	6
1.3	Avgrensning og begrepsavklaring.....	7
<b>2</b>	<b>Teori.....</b>	<b>9</b>
2.1	Psykososiale vansker .....	9
2.1.1	Diagnose .....	9
2.1.2	Diagnostisering av ADHD .....	10
2.2	Hva er ADHD? .....	11
2.2.1	ADHD i skolesammenheng.....	12
2.2.2	ADHD som en sosial vanske .....	13
2.2.3	ADHD som en emosjonell vanske.....	13
2.3	Fysisk aktivitet.....	14
2.3.1	Individuell og sosial dimensjon .....	14
2.3.2	Fysisk aktivitet som en sosialiseringsarena .....	15
2.3.3	Læring i fysisk aktivitet.....	16
2.3.4	Bevegelsens egenverdi .....	18
2.4	Fenomenologi.....	19
2.4.1	Kroppsfenomenologi.....	20
2.4.2	Den nærværende og fraværende kroppen.....	21
2.4.3	Kroppsfenomenologi og fysisk aktivitet.....	24
<b>3</b>	<b>Metode.....</b>	<b>26</b>
3.1	Bakgrunn for valg av metode .....	26
3.2	Fenomenologisk metode.....	27
3.2.1	Kvalitativ tilnærming .....	27
3.3	Forskerrollen .....	28
3.3.1	Førforståelse.....	28
3.3.2	Min førforståelse.....	29
3.3.3	Utvalg.....	29
3.3.4	Kvalitativt forskningsintervju .....	32
3.4	Min intervjuprosess.....	32
3.4.1	Prøveintervju.....	33
3.4.2	Intervjuguide .....	34
3.4.3	Transkribering.....	34
3.5	Analyse og tolkning.....	35
3.5.1	Min kodingsprosess .....	36
3.6	Kvalitet i prosjektet .....	37
3.6.1	Validitet.....	37
3.6.2	Generalisering.....	39
3.6.3	Reliabilitet.....	39
3.6.4	Etiske betraktninger.....	39



<b>4</b>	<b>Presentasjon av funn .....</b>	<b>41</b>
4.1	Framstilling av funn.....	41
4.2	Hvordan brukes fysisk aktivitet på skolen.....	42
4.2.1	Fysisk aktivitet som en læringsarena.....	44
4.2.2	Den urolige kroppen.....	50
4.2.3	Den gode opplevelsen med fysisk aktivitet.....	52
4.2.4	Samhold .....	53
4.2.5	Tilrettelagt fysisk aktivitet.....	56
<b>5</b>	<b>Drøfting av funn.....</b>	<b>58</b>
5.1	Hvordan brukes fysisk aktivitet på skolen?.....	58
5.1.1	Fysisk aktivitet for mestring eller bevegelse? .....	59
5.1.2	Pause når kroppen blir nærværende? .....	60
5.1.3	Fysisk aktivitet for å oppnå gode relasjoner .....	61
5.2	Kan fysisk aktivitet bidra til læring? .....	63
5.2.1	Tilrettelegge den fysiske aktiviteten .....	64
5.2.2	Skolens ansvar .....	65
5.3	Hva med elevene som ikke har gode erfaringer med fysisk aktivitet? .....	66
5.3.1	Fokus på kropp i den fysiske aktiviteten .....	68
5.3.2	En urolig kropp og en vond opplevelse? .....	68
5.3.3	Å snu en vond opplevelsen til en god opplevelse.....	69
<b>6</b>	<b>Avsluttende refleksjoner.....</b>	<b>71</b>
6.1.1	Svakheter ved denne studien.....	72
6.1.2	Videre mulig forskning.....	73
6.1.3	Oppsummering.....	73
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>76</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>81</b>



# 1 Innledning

Utdanningsdirektoratet (2013) viser til at norske barn i dag tilbringer mer tid på skolen enn noen gang tidligere. Skolen som institusjon er preget av felles regler og retningslinjer for hvordan man skal opptre og har til en viss grad satte tidsrammer. I et samfunn hvor alle individer er forskjellige og derfor har ulike evner og forutsetninger for å opptre innenfor disse rammene, blir opplæringsloven § 1-3 et viktig holdepunkt for den pedagogiske tilretteleggingen. I denne står det at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 1998). Skolens oppgave er med andre ord å skape likeverdige forhold mellom svært ulike elever (Duesund, 1995).

Skolen skal også i følge opplæringsloven § 9a-1 fremme trivsel, læring og helse, gjennom et godt psykososialt miljø (Kunnskapsdepartementet, 1998). Studier dokumenterer at rundt en fjerdedel av norske lærere sier at undervisningen blir forstyrret av uro (Utdanningsdirektoratet, 2014). Et klassemiljø som er preget av uro og forstyrrelser kan være et lite gunstig psykososialt miljø. Det kan på den ene siden være utfordrende å konsentrere seg om skolearbeidet for elever som blir forstyrret av at andre skaper uro. På den andre siden kan det være vel så utfordrende å være den urolige eleven. Diagnosen ADHD er gjerne forbundet med uro, og man ser ofte at disse elevene kan være forstyrrende i klasserommet (Ogden, 2009). Det er disse elevene, samt sider av det pedagogiske arbeidet rettet mot dem, denne oppgaven skal dreie seg om.

Oppgaven vil også i stor grad dreie seg om fysisk aktivitet. Fysisk aktivitet forbindes med lavere hyppighet av psykososiale vansker og er forbundet med overskudd og psykisk velvære (Ommundsen, 2000). Akselsdotter og Grimstad (2009) viser til at barn med ADHD kan ha behov for fysisk utfoldelse. Ettersom barn, som tidligere nevnt, er mer på skolen nå enn noen gang tidligere, kan det være viktig at de får mulighet til å være fysisk aktive mens de er på skolen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2004). Fra en pedagogisk synsvinkel, bør barnas aktivitetsbehov og energi møtes med mulighet for praktisk, problemløsende og kreativ læring (Akselsdotter og Grimstad, 2009). Dette kan innebære å ha fysisk aktivitet på timeplanen, utover kroppsøvingstimene. På bakgrunn av vanskene som knyttes til barn med ADHD, har jeg valgt å studere fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming for disse barna.

I fysisk aktivitet er kroppen i fokus, og det er ingen andre skolefag hvor man er så utsatt, når det gjelder synlighet for en selv og andre, som i fysisk aktivitet. Med dette som bakgrunn kan forståelse av kroppen ha like stor betydning for pedagogikken som forståelse av begrepet kognisjon og atferd (Duesund, 1999). For å forstå kroppens eksistensielle grunnvilkår benytter Maurice Merleau-Ponty (1994) begrepet kroppsfenomenologi. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å legge vekt på et kroppsfenomenologisk perspektiv for å tematisere kroppens betydning i fysisk aktivitet for barn med ADHD.

På bakgrunn av overnevnte forhold, vil denne studien innebære tre teoretiske hovedområder: ADHD, fysisk aktivitet og kroppsfenomenologi. Jeg vil tematisere ADHD som en del av et psykososialt spekter og kroppsfenomenologi som en del av fenomenologi. Som nevnt er skolens oppgave å skape likeverdige forhold mellom svært ulike elever (Duesund, 1995) og jeg vil i denne oppgaven se på muligheten for at fysisk aktivitet kan være en pedagogisk tilnærming for å skape et likeverdig forhold for elever med ADHD.

Videre i dette kapittelet vil jeg gi en presentasjon av bakgrunn for valg av teoretiske hovedområder, gjennom å vise til tidligere forskning, aktualitet og spesialpedagogisk relevans, samt hvilke avgrensninger som er gjeldende for studien. Til slutt i kapittelet vil jeg presentere min problemstilling og mine forskerspørsmål.

## **1.1 Bakgrunn og formål**

Helsedirektoratet (2001) skriver at fysisk aktivitet både har en forebyggende og behandlende effekt for flere forskjellige livsstilssykdommer. ADHD kan ikke direkte knyttes til livsstilssykdommer, men likevel kan man se det i en sammenheng, da ADHD ofte fører med seg tilleggsutfordringer som lav selvtillit og utfordringer knyttet til selvoppfattelsen (Ogden, 2009). Helsedirektoratet (2001) skriver videre at fysisk aktivitet kan bidra til positive helsefremmende gevinster som for eksempel mestring og glede. Duesund (1995) skriver at flere forskere (Albinson 1974, Wheeler 1982 m.fl.) har kommet frem til at mennesker som er fysisk aktive, vil ha en mer positiv selvoppfatning enn de som ikke er det (Duesund, 1995).

Ved University of Montreal i Canada, ble det utført en studie hvor en gruppe med barn gjennomførte standardiserte tester for å måle blant annet atferd og kognitive funksjoner. Etter

deltakelse i et treningsprogram som varte over 10 uker, dokumenterte studien at barn med ADHD som deltok i et program med fysisk aktivitet, forbedret blant annet informasjonsprosessering og atferdsrapport fra foreldre og lærere. Studien konkluderer med at et strukturert program for fysisk aktivitet, kan ha en betydning for funksjonell tilpasning for barn med ADHD (Verret, Guay, Berthiaume, Gardiner, Béliveau, 2012).

Bakgrunn for valg av tema er også inspirert av Duesund og Skårderuds (2003) prosjekt "Use the body and forget the body". Et prosjekt som dokumenterer at aktiviteter som reduserer negativt fokus mot egen kropp, fokuserer på relasjoner med andre og som ikke er konkurransefokusererte, kan fremme kroppslig selvforglemmelse. Det kan tenkes at elever med ADHD opplever en kroppslig uro og har et behov for å ta fokuset bort fra kroppen og fremme kroppslig selvforglemmelse.

### **1.1.1 Personlig erfaring**

Gjennom min oppvekst har fysisk aktivitet vært et fristed og en arena som jeg har viet mye oppmerksomhet. Dette har også vært en arena hvor jeg har fått utløp for mitt "litt over gjennomsnittet" høye energi- og aktivitetsnivå, både i forbindelse med organiserte aktiviteter som håndball og fotball, men også bare gjennom det å være i fysisk aktivitet. Det kan være å ta en løpetur i skogen, stå på snowboard, gå på ski, gå på fjelltur eller å komme seg ut i naturen. Det har vært en annen arena, en arena hvor jeg har kunnet mestre, bygd opp en identitet og bygd opp et sosialt nettverk. Følelsen av å mestre fysisk aktivitet har gitt meg erfaringer med å mestre. Jeg har fått erfart en mulig overføringsverdi av fysisk aktivitet til akademiske utfordringer, da den fysiske aktiviteten har vist meg at repeteringer gir resultat, gitt meg holdninger om å "gi alt" og ikke gi opp, samt å strebe etter å nå personlige mål. Aspektet med at det kan tenkes at fysisk aktivitet ikke nødvendigvis forbindes med en slik positivitet for alle, blir viktig for meg å tematisere i denne oppgaven. Det vil jeg komme tilbake til i kapittel 3, punkt 3.3.2, min egen førforståelse.

### **1.1.2 Aktualitet**

Det regnes at 3-5 % av barn og unge under 18 år har ADHD. Det innebærer at det i gjennomsnitt er ett barn med ADHD i hver skoleklasse (Rønhovde, 2011), noe som gjør det til et samfunnsaktuelt tema. Det er få diagnoser som har dårligere rykte enn hva ADHD har, og en stor del av barna med ADHD blir medisineret. Hva gjør en slik medisinerings med

samfunnet? Står vi ovenfor en sykliggjøring av barn og unge? (Befring og Duesund, 2012). At ADHD- diagnosen favner et for bredt spekter av atferd har vært oppe til diskusjon (Heider & Lunde, 2007; Markestad, 2012; ref. I Befring & Duesund, 2012). Genetiske og nevrologiske årsaker har blitt diskutert som ulike hypoteser, men et ugunstig psykososialt miljø kan bidra til å forsterke symptomene (Austin & Sciarra, 2010; ref. I Befring og Duesund, 2012). Fordommer og myter blir knyttet til diagnosen og mange som har sett et barn med ADHD, mener at de har sett alle. Er ikke disse barna like forskjellige som alle andre barn?

Fokuset på ADHD er fremtredende i dagens samfunn. Det skrives om i aviser, trekkes frem i politikken, spekuleres om på skoler og trekkes generelt frem i samfunnet. Et innlegg i nettavisen "Osloby" fra juni 2014, "Treningen er Kjetils (28) ADHD-medisin", ble inspirasjonen til å starte oppgaven (Lygre, 2014). Her forteller en mann om sosial angst og lav selvfølelse som et resultat av sin ADHD-diagnose. Han slutter på medisiner og begynner å trene.

Et innlegg i The Berkeley blogg, skrevet av medgrunnlegger av Center for Weight and Health, Joanne Ikeda (2010), skriver at fokuset på kroppen vokser i samfunnet vårt, og misnøye med kroppen blant befolkningen har blitt en kulturell norm blant kvinner og jenter, mens gutter og menn følger like etter. Hun skriver at studenter, menn så vel som kvinner, tenderer til å nedvurdere egen kropp i sosial sammenheng. Ikeda (2010) spurte en gruppe studenter om hvorfor det er slik. De forteller at det er et tema som ofte kommer opp i sosiale sammenhenger, og de forventer nesten at det skal være slik. Foreldre på den andre siden, tenderer til å se linkene mellom selvfølelse og kroppsfølelse og ser hvilken effekt deres holdninger til egen kropp, har på deres barn (Ikeda, 2010).

Den vestlige verden registrer en økning i uorganisert og organisert idrett. Flere mennesker driver med en form for idrett, enten det er i konkurranse eller for å mosjonere for seg selv. Når man mosjonerer for seg selv, er treningen aktivitetens formål. Slik type mosjon omtales som en uorganisert idrett og vies mindre oppmerksomhet i det moderne samfunn (Helsedirektoratet, 2001). En slik form for aktivitet stiller ingen andre krav enn at utøveren faktisk har lyst til å bevege på seg, eller har lyst til å oppnå noe for egen del med å bevege seg. Aktivitetene er spontane og tilfeldige, og kan eksempelvis være å leke sisten, boksen går eller å grave i hagen. Denne hverdagslige formen for fysisk aktivitet har forsvunnet litt i det

moderne samfunnet. En negativ utvikling i barns hverdagsaktivitet er en trend i industrialiserte land. Dette har ført til en økning i kroppsvekt på verdensbasis, og er like aktuelt i Norge (Helsedirektoratet, 2001). Handlingsplan for fysisk aktivitet (2005-2009) skriver at det er dokumentert at Norge er rammet av det moderne samfunnets nedgang i aktivitetsnivå. Nedgangen er primært knyttet til hverdagsaktiviteter (Helse- og omsorgsdepartementet, 2004). Fysisk aktivitet dokumenteres som en kilde til glede og positive mestringsopplevelser, som igjen kan påvirke humøret, gi energi, redusere stress, bedre forholdet til egen kropp, samt fremme sosialt samvær. Handlingsplan for fysisk aktivitet har som mål å begrense faktorer som fører til fysisk inaktivitet og fremme fysisk aktivitet i befolkningen (Helse og omsorgsdepartementet, 2004).

### **1.1.3 Spesialpedagogisk relevans**

Opplæringsloven § 1-3 sier at ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærerkandidaten” (Kunnskapsdepartementet, 1998) og spesialpedagogikkens overordnede mål er “å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i risiko for å møte – funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse” (Tangen, 2012:17). Det blir med dette skolens ansvar å legge til rette for utfordringene barn med ADHD kan møte i skolehverdagen.

Videre stiller skolen ofte krav til at man skal sitte stille og lytte. Barn med ADHD vil kunne ha vansker med konsentrasjon og vil ofte ha et høyt aktivitetsnivå, noe oppgaven vil se på senere i forbindelse med presentasjon av vanskene til barn med ADHD. Det å skulle sitte stille og lytte kan være en utfordring. Hvordan kan man da tilpasse opplæringen til disse elevene og møte dem der de er? Medisinering medfører en reduksjon av hyperaktivitet i klasserommet, men vil ikke ha like stor effekt på sosial atferd og skoleprestasjoner (Ogden, 2009). Man må tilpasse opplæringen på disse nivåene og se på hva eleven har behov for, samt hvor eleven er i utviklingen. Det handler om å ta utgangspunkt i elevens sterke sider og være bevisst elevens svakere sider (Ogden, 2009). Kanskje handler det også om å gi eleven erfaringer med at mestringsopplevelser på en arena kan gi erfaringsoverføring til nye områder.

Et utbredt fenomen i nåtidens skole er lærere som til daglig sliter med å gjennomføre undervisning for hele klassen. For elever med ADHD kan bare det å være elev, på mange

måter være en like stor utfordring som det å være lærer (Akselsdotter og Grimstad, 2009). Det å tilpasse seg skolehverdagen krever krefter, innsikt og ferdigheter som disse elevene i noen tilfeller ikke har, eller ikke makter å anvende på en måte som er akseptabel for det som forventes i klasserommet. Elevene kan bli sett på som de umulige (Ogden, 2009). En skole som stiller krav til å sitte stille og lytte, samt har mangelfulle vilkår for fysisk aktivitet, kan være dårlig tilpasset et barn med ADHD sitt aktivitetsbehov (Befring og Duesund, 2012).

I tillegg til å fremme et godt psykososialt miljø sier opplæringslova § 9a-2, *Det fysiske miljøet*, at skolen skal: ”Planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane” (Kunnskapsdepartementet, 1998). Gjennom dette er det skolens ansvar å tilrettelegge skoledagen slik at elevene får muligheten til å møte en arena hvor de kan være fysisk aktive.

Noen elever vil kunne vegre seg for å ta del i den fysiske aktiviteten. Skolens oppgave blir da å undersøke hvilke områder ved den fysiske aktiviteten eleven vegrer seg for. Samfunnet vårt er som tidligere presentert kroppsorientert, og skolen må se på muligheten for at ikke alle elevene vil ha en positiv erfaring med fysisk aktivitet (Duesund, 1999). Elever som vegrer seg for å delta i fysisk aktivitet, må også tas hensyn til dersom opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev, jamfør opplæringsloven § 1-3.

## 1.2 Problemstilling

Dalen (2011) skriver at i spesialpedagogikk som forskningsfelt er det ikke uvanlig at studenter velger en problemstilling som de selv er berørt av (Dalen, 2011). For meg har personlig erfaring vært et utgangspunkt for valg av forskningstema. Med bakgrunn i overnevnte forhold, tidligere forskning, teoretiske aspekt ved fysisk aktivitet og kroppsliggjøringen fysisk aktivitet kan bidra til, er min problemstilling formulert på følgende måte:

*Hvordan kan fysisk aktivitet være en pedagogisk tilnærming i skolen for barn med ADHD?*



Jeg vil belyse problemstillingen ved å intervjuere lærere som har erfaring med fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming for barn med ADHD. Min metodiske tilnærming vil bli tematisert i kapittel 3.

Med bakgrunn i teoretiske aspekt, samt for å nyansere min personlige erfaring, har jeg formulert følgende forskerspørsmål:

- 1) *Kan fysisk aktivitet bidra til læring?*
- 2) *Hva med elevene som ikke har gode erfaringer med fysisk aktivitet?*

I det neste avsnittet vil jeg vise til hvilke begreper og avgrensinger som er vektlagt for å besvare oppgavens primære problemstilling og forskerspørsmål.

### **1.3 Avgrensning og begrepsavklaring**

I oppgaven vil det bli gjort rede for *fysisk aktivitet* og jeg vil vise til hvordan jeg har valgt å fokusere på fysisk aktivitet i denne studien. I kapittel 2.3 vil min avgrensning til begrepet fysisk aktivitet bli ytterligere presentert. I teorikapittelet vil fysisk aktivitet fremlegges med en positiv tilnærming og jeg vil vise til aspekt ved fenomenet som primært har en positiv effekt. Først i diskusjonen i kapittel 5, vil jeg trekke frem igjen områder som kan sikte mot at fysisk aktivitet ikke nødvendigvis oppleves positivt for alle, og på denne måten få frem et mer nyansert bilde av den fysiske aktiviteten, da med vekt på fysisk aktivitet for barn med ADHD.

*ADHD* står for Attention Deficit Hyperactive Disorder, og vil i oppgaven bli omtalt som ADHD. I teorikapittelet vil jeg legge vekt på generelle aspekt ved diagnosen, selv om det i teorien vises til at det ofte er forskjeller mellom gutter og jenter, og forskjeller knyttet til alder (Ogden, 2009). I oppgaven har valgt å se bort i fra dette, da det ikke er av relevans for diskusjonen i kapittel 5 eller mine funn i kapittel 4, samt at mine informanter arbeider på avdelinger som er tilknyttet barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole.

Oppgaven vil benytte betegnelsen ADHD, selv om den korrekte betegnelsen i Europa er *hyperkinetisk forstyrrelse*. I Europa og USA brukes det ulike klassifikasjonssystemer for å

stille diagnosen. I Europa følger vi ICD-10, mens i USA brukes DSM-IV. ICD-10 omtaler diagnosen som hyperkinetisk forstyrrelse, mens DSM-IV bruker ADHD (Ogden, 2009).

Hyperkinetisk forstyrrelse og ADHD dekker i følge Ogden (2009) de samme atferdskjennetegnene. Det finnes noen forskjeller innenfor definisjonskriteriene, men dette vil ikke bli lagt vekt på i oppgaven. I det norske samfunn er ADHD en mer brukt betegnelse, og oppgaven forholder seg derfor til ADHD.

*Pedagogisk tilnærming* er et begrep som vil bli brukt gjennom hele oppgaven. I oppgaven vil den pedagogiske tilnærmingen omhandle at skolen skal være en pedagogisk plattform. I dette ligger at å fremme gode lærings- utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne skal ligge til grunn for måten undervisningen er organisert og gjennomført, noe som henger sammen med spesialpedagogikkens overordnede mål (Tangen, 2012). I oppgaven vil en pedagogisk tilnærming innebære at tilnærmingen til læring skal avhjelpe og redusere vansker og barrierer som finnes, noe som er en av de sentrale faglige oppgavene i spesialpedagogikken (Tangen, 2012).

## 2 Teori

Denne studien skal undersøke hvilke erfaringer lærere har med fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming for barn med ADHD. Dette kapittelet vil tematisere teori som kan belyse fenomenet fysisk aktivitet for barn med ADHD. Først vil jeg presentere psykososiale vansker og tematisere ADHD som en psykososial vanske, samt ulike kjennetegn og vanskeområder for barn med ADHD. Jeg vil legge vekt på ADHD i skolesammenheng, mulige sosiale vansker ADHD kan innebære, og til slutt hvordan emosjonelle vansker kan være en følge av disse vanskene. Deretter vil jeg tematisere fysisk aktivitet og fysisk aktivitet som en sosialiseringsarena, samt læring gjennom fysisk aktivitet. Til slutt vil jeg presentere fenomenologi og hvordan vår eksistens anerkjennes gjennom et møte med verden i kroppsfenomenologien.

### 2.1 Psykososiale vansker

Psykososiale vansker kan forklares med psykiske og sosiale dimensjoner. Den psykiske dimensjonen omfatter menneskets kognitive og emosjonelle kompetanse, og kan forklares ut i fra individuelle forhold som omhandler vansker innenfor bevissthet, kunnskap, kompetanse, følelser og innsikt. Den sosiale dimensjonen kan forklares ut fra den konteksten individet er en del av. Dette omfatter sosio-materielle forhold som familie, venner, utdanning, økonomi og boforhold. Den sosiale dimensjonen innbefatter individets kommunikasjon og sosiale samspill, sosial relasjon, oppvekst og sosial kompetanse. Psykososiale vansker dreier seg om vansker innenfor disse dimensjonene og kan resultere i undervisnings- og læringshemmende atferd, utagerende atferd og generelle eller spesifikke lærevansker (Kokkersvold, 2014). ADHD omhandler vansker innenfor psykiske og sosiale dimensjoner og kan anses som en diagnose med vansker innenfor det psykososiale feltet.

#### 2.1.1 Diagnose

En diagnose består av termer og kriterier som er utviklet på et klinisk og forskningsmessig grunnlag. Diagnoser benyttes spesielt innenfor spesialisthelsetjenesten og følger klassifikasjonssystemer som det europeiske ICD-10 og amerikanske DSM-IV (Rønhovde, 2011). En medisinsk-diagnostisk behandling er forankret innenfor spesialpedagogikken (Befring, 2012). En diagnostisering omhandler oppdaging, beskrivelse og forklaring av

bekymringsverdige fenomen, og med en diagnose følger rettigheter og krav på hjelpetiltak. I en diagnostisk utredning er det vel så viktig å oppdage ressurser, sterke sider og mestringsområder, som vanskeområder og svake sider. Dette er viktig fordi læring og utvikling må baseres på det som eleven kan, vet og vil (Rønhovde, 2011).

## **2.1.2 Diagnostisering av ADHD**

Kriterier for å utfylle ADHD-diagnosen spiller i stor grad på oppmerksomhetsvansker, impulsivitet og hyperaktivitet. Diagnosen blir satt med utgangspunkt i kriterier, som deles inn i uoppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet. Personen må utfylle symptomer på et visst antall kriterier innenfor hver av områdene i en periode på minst 6 måneder (Ogden, 2009).

Alle symptomene må ses i sammenheng med normalutvikling og det er viktig at man alltid har en individuell tilnærming til diagnosen. ADHD bør ses på som en overskrift, med kjente referansepunkter og med en individuell tilnærming, hvor en ser det enkelte individ for seg (Rønhovde, 2011). Ogden (2009) skriver at en diagnostisering av barn og unge kan virke selvoppfyllende, selvforsterkende og identitetsskapende. Vanskene viser seg ofte i tidlig alder, men det er ikke vanlig med diagnostisering før skolealder, fordi det kan være vanskelig å skille overaktiviteten fra en normalvariasjon i barns atferd før skolealder (Ogden, 2009).

For å drive spesialpedagogisk arbeid, må man ha kunnskap om vanskeområder. Morken (2006) skriver at det spesialpedagogiske feltet har blitt kritisert for å være opphengt i diagnoser, men et viktig poeng er at en diagnose vil kunne gi konkrete holdepunkter for å forklare ulike utspill, væremåter og vanskeområder, noe som kan sies å være positivt (Morken, 2006). Oliver (2009) beskriver en individuell modell i forbindelse med diagnoser, og gjennom en slik modell vil elever med en diagnose bli sett på som avvikende og må behandles med medisiner, rehabilitering og behandling. ADHD er en diagnose, og medisiner er i noen tilfeller brukt for en symptomredusering, men en god individuell tilrettelegging kan også gi en symptomredusering (Ogden, 2009). For mange kan det være vanskelig å se på ADHD som en funksjonsnedsettelse på linje med for eksempel blindhet eller cerebral parese, fordi barn med ADHD ser helt vanlige ut (Barkley, 2013). Men som Barkley (2000) skriver: "ADHD is real: a real disorder, a real problem, and often a real obstacle. It can be heartbreaking and nerv-wracking when not treated properly" (Barkely,

2013:19). En diagnose kan være hensiktsmessig for å kunne gi en god individuell tilrettelegging på best mulig måte.

For å stille diagnosen skal vanskene vises på flere arenaer, for eksempel i hjem og skole. I tillegg skal symptomene være observerbare før skolealder (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005). I de nevnte kategoriene må det være en signifikant nedsatt eller avvikende funksjonsevne, og symptomene må ikke kunne forklares bedre ut i fra andre tilstander. For å kunne stille diagnosen må vanskene gå utover barnets læring og utvikling (Rønhovde, 2011).

## **2.2 Hva er ADHD?**

ADHD betraktes som en medfødt og nevrologisk betinget forstyrrelse som innebærer en ubalanse i hjernen. Dette medfører at visse regioner i hjernen innehar mindre hjernevolum, lavere opptak av kjemiske substanser og en annerledes blodgjennomstrømning (Aannonsen, 2000, ref. I Rønhovde, 2011). Med bakgrunn i dette vil ADHD være en diagnose man har med seg hele livet, men med god pedagogisk tilnærming, kan vanskene prege livssituasjonen i mindre grad.

Som nevnt innebærer ADHD vansker innenfor oppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet. Symptomer på oppmerksomhetsvansker kan vises gjennom at en eleven overser detaljer og gjør stadige slurvefeil. Eleven vil kunne ha vansker med å skille mellom relevant og irrelevant informasjon. Alle inntrykk vil gli inn, uavhengig av sammenhengen og hva som er gjeldende (Rønhovde, 2011). Disse vanskene ligger i de eksekutive funksjonene i hjernen, og kan dreie seg om at barn med ADHD kan ha et lavt arbeidsminne som fører til vansker med å få oversikt og tenke strategisk. Barna kan ha vansker med å se for seg hele veien til målet, og velger ofte arbeidsmetoder som gir et raskt resultat, fremfor å se gevinsten i læringen i seg selv (Hulme og Snowling, 2009). Barn med ADHD kan ha vansker med forstå hvorfor hendelser blir som de blir, og et resultat kan være aggresjon eller gjentakelse av handlingen (Rønhovde, 2011).

Symptomer på hyperaktivitet og impulsivitet kan vises gjennom vansker med å sitte stille i stolen, rastløse hender og føtter, et barn som stadig forlater plassen sin, løper rundt, klatrer, handler uten å tenke på konsekvenser, stadig prating, impulsive svar uten overveielse og

avbrytelser, samt atferd som forstyrrer andre. Barna forbindes ofte med lav toleranse og kort lunte. Hos barn med ADHD ser en ofte temperamentsutbrudd og aggresjon, og man kan oppleve at de setter sine behov i fokus, samt at de kan oppleves oppmerksomhetskrevende (Røndhovde, 2011).

### **2.2.1 ADHD i skolesammenheng**

Lærere som til daglig sliter med å gjennomføre undervisning for hele klassen, er aktuelt i nåtidens skole. For en elev med ADHD kan det å være elev på mange måter være en like stor utfordring, som det å være lærer (Akseldotter og Grimstad, 2009). Å tilpasse seg skolehverdagen krever innsikt, krefter og ferdigheter som disse elevene i noen tilfeller ikke har, eller makter å anvende på en måte som er akseptabel i klasserommet. Eleven er den som blir sett på som umulig (Akseldotter og Grimstad, 2009). I skolesammenheng kan man se en elev som unngår oppgaver som krever lengre oppmerksomhet, sliter med å få med seg beskjeder og blir lett avledet av ytre stimuli (Nordahl et al., 2005).

En skole som stiller krav til å sitte stille og har mangelfulle vilkår for fysisk aktivitet, kan være lite gunstig for barn med ADHD og deres aktivitetsnivå (Befring og Duesund, 2012). Undervisning organiseres som regel som helklasseundervisning, med lengre økter med oppgaveløsning eller lesing (Ogden, 2009). Barn med ADHD kan til tider være oppmerksomme og rolige, men man må ta høyde for at de ikke er det hele tiden og undervisningen må tilpasses deretter (Ogden, 2009). I skolesammenheng kan elevene ha vansker med å organisere oppgaver og aktiviteter, fullføre arbeid, samt se detaljer som er gjeldende for en arbeidsoppgave. Slike vansker kan gå utover elevens læringsmuligheter. Det kan se ut til at eleven ikke mestrer oppgaven, mens det som egentlig er utfordringen er hva oppgaven dreier seg om, og hvordan den er bygd opp (Nordahl et al., 2005). Elvenes evnemessige utrusting er ofte større enn hva de viser i skolesammenheng, og man opplever ofte at elever med ADHD underpresterer (Berg, 2005).

Vansker knyttet til hyperaktivitet kan vises i skolen gjennom vandring i klasserommet, rastløshet og overdreven fysisk aktivitet i situasjoner der det ikke er sosialt akseptert. Dette kan føre til vanskeligheter med å få med seg det som skjer i klasserommet og være forstyrrende for andre elever (Nordahl et al., 2005). Igjen kan dette gå utover elevens læring, men også resten av klassens læring. En konsekvens er også ofte at eleven blir lite likt av lærer

og medelever fordi de generelt lager mye bråk og uro. Dette kan føre til både faglige, sosiale og emosjonelle vansker, som ofte er en del av hverdagen til elever med ADHD (Ogden, 2009). ADHD utgjør altså en utviklingsmessig risiko knyttet til elevens faglig utvikling, sosiale utvikling og emosjonelle utvikling (Ogden, 2009).

### **2.2.2 ADHD som en sosial vanske**

Elever med ADHD vil kunne ha vansker innenfor et sosialt område, som et resultat av hyperaktivitet og impulsivitet. I arbeid med elever med ADHD, bør sosial tilpasning prioriteres, da sosiale samspillsvansker kan utgjøre en utviklingsmessig risiko for barnets sosiale utvikling (Berg, 2005). Innlæring av sosiale spilleregler, samt å lære elevene noen vanlige spill og regelorienterte leker til bruk i sosiale sammenhenger med jevnaldrende, kan være fordelaktig (Rønhovde, 2011).

Elever med ADHD står i risiko for å få et negativt omdømme fra lærere og medelever, fordi de generelt lager mye bråk og uro. De er ofte, gjennom medelevers øyne, urolige og forstyrrer læring (Ogden, 2009). Elever med ADHD kan også stå i fare for å komme i konfliktsituasjoner i samhandling med andre barn. En av årsakene kan være at de bryter regler i leken uten å tenke seg om, og konflikter med andre kan resultere i raserianfall i tilfeller hvor andre elever kunne løst konflikten gjennom å snakke sammen eller søke hjelp fra andre (Berg, 2005). Impulsiviteten kan drive dem til å ty til mindre aksepterte løsninger, som for eksempel vold og aggresjon, noe som kan føre til upopularitet og sosial isolasjon fra jevnaldrende. Vansker med å skaffe seg venner, samt stå i fare for å miste de vennene de allerede har, er en av utfordringene barn med ADHD kan møte (Berg, 2005).

### **2.2.3 ADHD som en emosjonell vanske**

Vanskene til elever med ADHD dreier seg i stor grad om manglende mestring i situasjoner de til daglig møter (Ogden, 2009). Gjentatte nederlag på skolefaglige og sosiale arenaer vil kunne påvirke elevens forventninger og tro på seg selv, noe som kan gå utover barnets emosjonelle utvikling. Elevenes psykiske helse kan fremmes dersom de får støtte til utvikling av mestringsferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2011). I Stortingsmelding 22 fra perioden 2010 - 2011 står det at tro på egen innsats gir resultater, og at elever opplever trivsel når de har gode relasjoner til andre. Å ikke mestre sosial interaksjon kan føre til mistrivsel, og det blir viktig å tilrettelegge for at barna trives for å fremme deres mentale helse og trivsel. Det å

ha et godt forhold til medelever spiller en avgjørende rolle for barn og unges mentale helse og trivsel, samt at det kan gi motivasjon og overskudd til å prestere i skolefaglig sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2011).

## **2.3 Fysisk aktivitet**

Fysisk aktivitet er en kroppslig atferd, hvor gleden av å bevege seg er det avgjørende motivet (Martinsen, 2011). Det er ingen tydelige definerbare skiller mellom idrett, sport, fysisk aktivitet, kroppsøving og tilpasset fysisk aktivitet, men de har til felles at det handler om å bevege seg. Generelt kan fysisk aktivitet defineres som det å bevege seg, eller å bruke kroppen (Duesund, 1995). I faglitteratur defineres fysisk aktivitet, i følge Moe (2009), ofte som ”enhver kroppslig bevegelse initiert av skjelettmuskulatur som resulterer i en vesentlig økning i energiforbruket utover hvilenivå” (Moe, 2009:17). Gjennom denne definisjonen er alle aktiviteter som innebærer kroppslig delaktighet, fysisk aktivitet (Moe, 2009).

I denne oppgaven vil fysisk aktivitet være et tilstøtende begrep som omhandler lek, kroppsøving, organisert og uorganisert idrett, friluftsliv, mosjon, og aktivitet som innebærer kroppslig bevegelse. Bevegelse er også en del av begrepet fysisk aktivitet, og dette vil jeg utdype særlig for å få frem kompleksiteten i begrepet, samt fordi det er ingen andre skolefag man er så utsatt når det gjelder synlighet for en selv og andre som i fysisk aktivitet (Duesund, 1999).

Fysisk aktivitet er noe man tilsynelatende gjør for egen selvfølelse, men ofte er også andres syn på deg, og også hvordan du vil at andre skal se på deg, motivasjon for fysisk aktivitet, altså ønsket om å sende et signalement om at man er en person som tar var på seg selv. Trening som livsstil kan, som Martinsen (2011) påpeker, være et ledd i oppbygningen av en identitet som andre kan avlese.

### **2.3.1 Individuell og sosial dimensjon**

Fysisk aktivitet har en sosial dimensjon og en individuell dimensjon. Fysisk aktivitet er en sosial foreteelse i tillegg til å være en kroppslig atferd, hvor gleden ved å bevege seg kan være avgjørende for motivet (Duesund, 1995). Den individuelle dimensjonen består av å oppleve sin kropp og seg selv, gjennom å bevege seg. Gjennom systematisk og organisert



aktivitet kommer man i kontakt med egen kropp. Fysisk aktivitet stiller videre krav til selvdisciplin og kontroll over kroppen, som for noen barn er nødvendig for utvikling av selvet (Martinsen, 2011).

Den sosiale dimensjonen omhandler at fysisk aktivitet tilbyr en sosialiseringsarena. Det å skaffe seg venner og det å ha det gøy er viktige motiver i barnets sosialiseringsprosess (Finset, 1986), og gjennom fysisk aktivitet møter man deltakelse og engasjement, parallelt med tilegnelse av sosiale ferdigheter og holdninger (Martinsen, 2011). Dette kan bidra til å skape en arena hvor man har det gøy og møter mennesker.

### **Væren-i-verden**

Som mennesker blir vi både påvirket av og påvirker andre. Martin Heidegger (2008, ref. I Ødegård, 2014) beskriver dette som væren-i-verden, og det brukes til å beskrive at mennesker har en tett og aktiv relasjon til verden. Som værende-i-verden forholder vi oss aktivt til andre mennesker og materielle gjenstander. Vi forholder oss til materielle gjenstander i et individuelt perspektiv og andre mennesker i et sosialt perspektiv (Ødegård, 2014). Begrepet væren-i-verden er for omfattende å forholde seg til i denne oppgaven og vil ikke bli videre tematisert, men perspektivet om at mennesker påvirkes og påvirker verden rundt seg er av betydning for den sosiale dimensjonen ved fysisk aktivitet, ved at vi forholder oss til andre mennesker og er av betydning for den individuelle dimensjonen til fysisk aktivitet, da vi selv som individ blir påvirket og påvirker andre.

### **2.3.2 Fysisk aktivitet som en sosialiseringsarena**

Gjennom psykologien og sosiologien blir foreldre sett på som primære agenter for barns sosialisering, men verdier, holdninger og meninger blir ikke automatisk overført fra en generasjon til en annen (Grusec og Hastings, 2007). Etter hvert som barna vokser til, blir jevnaldrende og venner viktige sosialiseringsagenter (Green, 2011). Sosialiseringsagenter omtales om mennesker som er med å sosialisere, både formelt som lærer eller uformelt blant jevnaldrende og familie (Bø, 2005). Frønes (2006) skriver at man kan sosialiseres til fysisk aktivitet av signifikante andre, som foreldre og venner. I aktivitet dannes sosiale nettverk og vennegrupper og gjennom nettverkene investerer barna i sin sosiale kapital, og kan, ved å danne vennegrupper gjennom fysisk aktivitet, akkumulere mer sosial kapital. Barna søker støtte hos hverandre og har et samspill som er med på å utvikle sosialiseringskompetansen

(Green, 2011). Deltakelse i fysisk aktivitet kan gi mulighet for å lære sosiale spilleregler, samt lære å kjenne seg selv og egne grenser (Duesund, 1999).

Når en vurderer fysisk aktivitet som en sosialiseringsarena for barn med ADHD, er det viktig å ta i betraktning utfordringene disse barna kan møte på det sosiale planet. Ikke alle barn har den samme positive erfaringen med fysisk aktivitet og en slik arena kan by på nye utfordringer for barn som har vansker innenfor en sosial kontekst. Dette vil bli diskutert videre i kapittel 5.

### **2.3.3 Læring i fysisk aktivitet**

Å skulle definere hva som bidrar til læring i fysisk aktivitet er utfordrende, men man kan si at det finnes et sted mellom skjæringspunktet mellom opplevelse og aktivitet, og møte mellom eleven og omgivelsene aktiviteten utspilles i (Duesund, 1995). Gjennom å bevege seg kan elevene forholde seg til læring på en annen måte enn inne klasserommet, ved å møte konkrete objekter og fenomener med kropp og sanseapparat (Duesund, 1995). Jordet (2011) skriver at læring i fysisk aktivitet er praktisk anlagt og baserer seg på sosial samhandling, men man kan også utføre den fysiske aktiviteten alene.

Den skotske pedagogen P.J. Arnold (1979, ref. i Duesund, 1995) knytter kroppsøvningsfaget til undervisning i bevegelse, for å beskrive kompleksiteten i faget. Han skriver at det mangler et ordentlig skille mellom indre og ytre perspektiv på målsetningen for den fysiske aktiviteten (Duesund, 1995). Et ytre perspektiv innebærer at man fokuserer på det tekniske aspektet i bevegelsen, fremfor bevegelsens indre verdi og karakter. Detaljer i bevegelsen blir tillagt mye fokus, noe som kan føre til at helheten i aktiviteten forsvinner. Et indre perspektiv på fysisk aktivitet innebærer at fysisk aktivitet også kan bestå av meningsfulle opplevelser i skog og mark, vann, natur, fjell og så videre. I slike aktiviteter vil man fokusere på bevegelsens indre verdi, det som gir mening, opplevelser og erfaringer, og ikke nødvendigvis hvordan man for eksempel bruker vektfordelingen i kroppen til å få akebrettet til å svinge. Å fokusere på bevegelsens indre verdi gir mulighet for at den fysiske aktiviteten også kan innebære skogsturer, skiturer, akebrettkjøring, svømming, kanoturer og så videre, hvor man fokuserer på turen i seg selv, og ikke detaljene i aktiviteten. Faget kroppsøving blir fort instrumentelt og meningstomt dersom man kun har et ytre perspektiv på faget (Duesund 1995). Det finnes mange tilnærminger i kroppsøvningsfaget som kan bidra til å finne løsninger på

spesialpedagogiske utfordringer. Gjennom fysisk aktivitet kan man benytte seg av anvendelse av faget for å tjene andre formål enn bevegelsen i seg selv (Duesund, 1995). Dette vil oppgaven presentere ved å anvende Arnolds (1979, ref. i Duesund, 1995) tre dimensjoner for bevegelse: undervisning *om*, *i* og *gjennom* bevegelse.

### **Undervisning *om* bevegelse**

I fysisk aktivitet som fag, mer allment omtalt som kroppsøving, omhandler *om*-dimensjonen den teoretiske undervisningen knyttet til for eksempel anatomi, fysikk, psykologi, sosiologi, antropologi, etikk og filosofi. Det handler om å studere bevegelsen i forhold til teori, samt hvordan bevegelsen kan anvendes i praktiske situasjoner (Duesund, 1995). Undervisning *om* bevegelse innebærer at undervisningen som i hovedsak skjer i klasserommet, hvor man legger frem en teoretisk undervisning i faget bevegelse (Duesund, 1995).

Selve undervisningen *om* bevegelse kan kategoriseres i motorisk læring, historie, ferdighetstrening og sosiokulturelle aspekt ved menneskets utvikling. Undervisning *om* bevegelse blir en teoretisk fagdisiplin der kroppen studeres akademisk. Man legger for eksempel vekt på hvilken virkning bevegelsen har på kroppen og hvilken betydning bevegelse kan ha for personligheten (Duesund, 1995).

### **Undervisning *gjennom* bevegelse**

Undervisning *gjennom* bevegelse innebærer å anvende bevegelse for å oppnå et mål som ligger utenfor selve bevegelsen. Man bruker for eksempel fysisk aktivitet for å bygge gode relasjoner med lærer eller jevnaldrende, eller for å skape mestring, når mestring ikke er tilstede i andre læringssituasjoner. I undervisning *gjennom* bevegelse er målet med den fysiske aktiviteten at den for eksempel skal bidra til mestring eller gode relasjoner, og bevegelsen blir et instrument for å oppnå et annet formål. Det vil ikke tjene selve undervisningen direkte, men det kan gjøre det indirekte (Duesund, 1995).

Hvilke aktiviteter man bruker, bestemmes med bakgrunn i hvilke resultater de kan gi. I lek vil man for eksempel avspeile den verden eleven lever i, forutsatt at man som spesialpedagog er bevisst et slikt aspekt (Duesund, 1995). Dette vil jeg komme tilbake til i presentasjonen av fenomenologi og livsverden.

## Undervisning i bevegelse

Undervisning i bevegelse er når aktiviteten er målet i seg selv, og dreier seg om de verdiene selve aktiviteten gir den enkelte elev. Bevegelse gjennom ulike former for aktivitet blir utført uten hensyn til aktivitetens teoretiske eller hensiktspregede implikasjoner. I bevegelse tenker og lærer eleven med kroppen. Målet er at aktiviteten skal erfares innenfra, og gir eleven mulighet til å aktualisere seg selv i forskjellige aktiviteter og kroppslige sammenhenger.

Muligheten for å lære om seg selv og egen livsverden står frem. Undervisning i bevegelse gir mulighet for at eleven blir kjent med et mangfold av aktiviteter som har egenverdi.

Undervisning i bevegelse skal føre til at eleven får kontakt med seg selv og blir bevisst personlig kapasitet, fremfor mål og resultat. Fysisk aktivitet er avhengig av at man beveger seg, og personlig kapasitet er avhengig av at man blir bevisst den personlige kapasiteten og går inn i den, hvis ikke vil den forsvinne (Duesund, 1995).

Engasjement i aktivitet og hvordan man gjennom aktivitet kan ta del i kroppslig opplevelse, henger sammen med undervisning i bevegelse. Det kroppslige aspektet ville gått tapt i undervisning i bevegelse om man bare fokuserer på det intellektuelle, og ut i fra instrumentelle forhold kan den indre utviklende og oppdagende verdien forsvinne. Livet må by på blandede og vekslende erfaringer og det må undervisning i bevegelse også, gjennom et mangfold av aktiviteter med egen verdi (Duesund, 1995), som kan gi mestring og en mulig overføring til andre læringsarenaer.

### 2.3.4 Bevegelsens egenverdi

Oppnåelse av ferdigheter er verdifulle i seg selv, men bevegelsens selvmotiverende egenskap tas i bruk ved betraktning av de tre overnevnte dimensjonene, undervisning *om*, *gjennom* og *i* bevegelse. Tilværelsens kroppslige dimensjon kan aktiveres for eleven (Duesund, 1995).

Bevegelse gir kroppslige erfaringer som man ikke finner i andre skolefag, men selve bevegelsens egenverdi blir ofte neglisjert i undervisningssammenheng. Bevegelsens egenverdi er kulturell, meningsfull og kroppsorientert, og bør ikke ligge i bakgrunnen. Å ta del i fysisk aktivitet gir elevene mulighet til å erfare seg selv som helhetlige mennesker og åpner for handling, følelse og tenking. Handling, følelse og tenking åpner for en kroppslig bevissthet. Bevissthet om seg selv, kan føre til at man opplever seg selv og egne eksistensielle betingelser. Med en slik forståelse kan muligheten for å forstå og akseptere

egen sosial verden vise seg. Det gir mulighet til læring om egen kropp, utvikling av oppmerksomhet rundt egne bevegelser og ikke-verbal kommunikasjon, persepsjon og opplevelse av seg selv som en enhetlig kroppslig bevissthet. Å ta utgangspunkt i bevegelsens egenverdi medfører at den fysiske aktiviteten kan være et middel for å oppnå andre konkrete læringserfaringer (Duesund, 1995).

## **2.4 Fenomenologi**

Fenomenologi er en filosofisk retning som ble grunnlagt av Edmund Husserl (1859-1938) på 1900-tallet (Kvale og Brinkmann, 2009). Videre ble den utviklet av Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty. Fenomenologien startet som en tilnærming med fokus på bevissthet og opplevelse. Husserl og Heidegger brakte begrepet livsverden på banen, mens Merleau-Ponty knyttet begrepet kroppen til fenomenologien (Kvale og Brinkmann, 2009), for å forstå menneskers eksistensielle grunnvilkår (Duesund, 1995).

Tradisjoner innenfor fenomenologien vektlegger måter å oppleve og erfare en felles verden. I fenomenologien omtales det som menneskers livsverden. Frihet til å involvere seg og oppleve seg selv på nye måter, vil utvide en persons livsverden i tråd med en fenomenologisk tradisjon (Lund, 2012). Livsverden og kroppsfenomenologi vil bli presentert i det følgende.

### **Livsverden**

Vår verden, hvor vi lever og samhandler, omtales som vår livsverden. Vår livsverden er den verden individet eksisterer i og erkjenner. Hvilken status du selv gir kroppen, blir avgjørende for hvordan du opplever deg selv, men også for hvordan andre opplever deg (Lund, 2012).

Vår erkjennelse av, og erfaringer med kroppen henger sammen med hvordan vi fortolker den sosiale verden. Hvordan jeg opplever kroppen min og hvordan den oppleves av andre, er essensielt. Dette danner grunnlaget for vår livsverden (Lund, 2012).

Vi er alle en del av en felles livsverden, men den fremstår forskjellig for oss. Vår kunnskap, kompetanse, kulturelle bakgrunn, samt livserfaring er med på å danne grunnlag for det enkelte individs livsverden, og hvordan man opplever et fenomen (Lund, 2012). Selve opplevelsen av livsverden blir forskjellig for den enkelte, selv om aktiviteten er den samme. Dette gir et bilde av personlige og subjektive livsverdener (Duesund, 1995).

### 2.4.1 Kroppsfenomenologi

Kroppsfenomenologien viser til at vår eksistens anerkjennes gjennom møte med omverden. Det handler om hvordan det er å være menneske i verden, og hvordan kroppen retter seg mot verden. Vi ser og blir sett, jeg opplever meg selv og andre opplever meg. Vi har vår livsverden, vår levde verden (Lund, 2012).

Kroppen er sansende, opplevende og skapende. Gjennom møte med omverden er kroppen sosial og all kroppslig aktivitet er sosial. I relasjon med andre, er eksistensen en åpen kommunikatív situasjon og en forlengelse av egen intensjonalitet. Vi er både seende og synlige på samme tid, og individet er både et subjekt og et objekt. Vi er ulike mennesker med ulike kropper, skilt fra hverandre. Som et subjekt erfarer vi, mens for andre er vi perseptuelle objekt. På samme måte er vi både subjekt og objekt for oss selv. Kroppen er tvetydig og sirkulær og slik kan vi bevege oss, samtidig som vi reflekterer over hvorfor vi beveger oss (Duesund, 1995). Å tilegne seg kroppslige verktøy som kan regulere følelser, kan bidra til at man blir kjent med seg selv som både subjekt og objekt. Det å kunne sette ord på følelser kan bidra til å fremme barnets følelsesregulering og slik bidra til at de blir kjent med seg selv som både subjekt og objekt (Webster-Stratton, 2005).

I en kroppsfenomenologisk tradisjon vil mennesket og omverdenen ha en gjensidig påvirkning på hverandre. Maurice Merleau-Ponty er en fenomenologisk orientert tenker som i stor grad setter kroppen i fokus for å forstå menneskets eksistensielle grunnvilkår. I følge Merleau-Ponty har kroppen et skapende potensial. Vi opplever kroppen og oss selv på vår egen måte, og dette definerer hvem vi er og hva som er vår livsverden. Kroppen blir sett på som et både subjekt og et objekt, som ikke kan ses på, løsrevet fra den verden vi lever i (Duesund, 1995), og er slik i sirkularitet (Madison, 1981). Man opplever og erfarer med kroppen, og verden gis mening gjennom disse opplevelsene og erfaringene. Kroppen er menneskets primære kilde til erkjennelse (Duesund, 1995). Kroppen formidles som en helhet og må oppfattes som en helhet. For en som arbeider med barn med ADHD innebærer dette at barna ikke bare skal oppfattes som et barn med ADHD, men at ADHD skal oppfattes som en del av helheten barnet utgjør. Barnet skal oppfattes som et barn med tanker, følelser og sin livsverden, på lik linje med andre barn. Man er ikke seg selv om man opplever fragmenterte deler av seg selv. Vi handler, erfarer og reflekterer og bevisstheten utvikles gjennom vår kroppslige eksistens (Duesund, 1995).

Kroppen kan ikke være borte eller stå på siden, uten at den er i verden til å begynne med og kroppen er aldri frarevet den erfarte verden, og er senter for der alt skjer (Leder, 1990).

### **2.4.2 Den nærværende og fraværende kroppen**

I løpet av en skoledag, når tenker vi over at kroppen er tilstede? Som spesialpedagog, når registrerer vi elevenes kropp i løpet av skolehverdagen? På en vanlig skole, en vanlig skoledag, knapt nok i kroppsøvingstimen. Leder (1990) skriver videre at vi ikke merker kroppen før den er i veien for oss. Vi kan sitte i en stol, men tenker ikke over det, dersom stolen vi sitter i ikke er vond. På samme måte går man ikke til optiker og sjekker synet, før man føler at man ser dårlig (Leder, 1990). Altså er det først i det kroppen er i veien for oss, eller føles ubehagelig, at vi tillegger den oppmerksomhet. Når den skades, er syk eller ikke opptrer slik vi forventer at den skal opptre, rettes oppmerksomheten vår mot kroppen. I dette ligger at den kroppslige bevisstheten blir nærværende (Duesund, 1995). En følelse av å være henrykt og i ekstase, viser hvordan kroppen kan være fraværende og nærværende på samme tid (Leder, 1990).

Husserl (1859-1938) skriver at den levde kroppen alltid utgjør et nullpunkt i den verden man lever i, uansett hvor man fysisk beveger seg, eller hvor man er i bevegelsen. Våre perseptuelle organ blir fraværende i det som oppfattes (Leder, 1990). Et eksempel på dette er at man kan ikke se egne øyne, eller eget ansikt, men man kan bruke det til å oppfatte en situasjon (Leder, 1990). Leder (1990) skriver at kroppen er vår tilgang til erfaring og ubevisst stoler vi på vår bevissthet. Hver gang vi er fornuftige, i den forstand det kan defineres, er vi avhengige av vår tause kunnskap om virkninger og de komplekse reaksjonene i kroppen til disse virkningene. Når man lærer seg en ferdighet må man konsentrere seg om hvordan man bruker kroppen og det tekniske aspektet rundt bevegelse. Etter hvert vil ferdigheten bli kroppsliggjort (Duesund og Skårderud 2003), altså en ferdighet vi kan anvende uten å tenke over hvordan vi anvender den. Vi tenker ikke over hvordan vi løper, vi bare løper. Dersom man skal hamre en spiker, må man ha fokus på spikeren og ikke hånden som utfører bevegelsen for at ferdigheten skal bli kroppsliggjort (Duesund, 1995).

Drew Leder (1990) diskuterer spørsmål ved hvordan kroppen kan være nærværende og fraværende på samme tid. Han henviser til tre kroppsdimensjoner for å anskueliggjøre dette. *Den eks-statiske kroppen; den tilbaketrukne kroppen; og den dys- fremtredende kroppen*

(Leder, 1990). Det er ikke tre ulike kroppstyper, men ulike trekk og egenskaper ved kroppens nærvær og fravær fra vår bevissthet (Duesund, 1995).

### **Den eks-statiske kropp**

En del av kroppens natur, er å bevege seg utover sitt ståsted. Kroppen innehar en kroppslig-dynamisk kraft, som gjør at kroppen beveger seg fra "her" til nært og fjernt, og fra "nå" til fortid og fremtid. På en slik måte handler, erfarer, opplever, observerer, kommuniserer, lærer, påvirkes og påvirker vi, og vi tar del i verden. Slike forflytninger gjør at vi blir eks-statiske. Kroppen er bakenforliggende og vies ikke like mye oppmerksomhet. Den er fraværende på en nærværende måte. At kroppen legges til side på en slik måte, er avgjørende for å kunne forholde seg til verden og utfolde seg. Når kroppen er eks-statisk kjenner vi en kroppslig tilbaketrekning. Kroppen er i bakgrunnen og deler av den glemmes. Oppmerksomheten er utenfor kroppen og vies aktiviteten (Duesund, 1995).

Den eks-statiske kroppen kan ses på som overflatekroppen. Det vil si den fysiske overflaten som er åpen i møte med verden. Å være redd betyr ikke at man føler at kroppen rister eller at hjertet slår fortere, men det handler om at man opplever verden som noe ubehagelig, som uhåndterlig nærværende. Man er på utsiden av seg selv og sluses inn i verden (Leder, 1990).

### **Den tilbaketrunkne kropp**

Den tilbaketrunkne kroppen er den fysiske overflatekroppen. Den skjuler indre organer og deres prosesser. Organene, samt kroppen som dekker dem, er nødvendige for å holde i gang et liv. Likevel er de utilgjengelige for oppmerksomhet og vilje (Leder, 1990). Jeg kan bestemme om jeg vil løfte foten eller ikke, men jeg kan ikke bestemme om jeg vil svette mindre eller ikke. Den tilbaketrunkne kroppen er utenfor menneskets kontroll og er fraværende fordi den er utenfor oppmerksomhet og vilje, men nærværende fordi den er nødvendig for at du skal kunne puste, gå, løpe, og så videre. Du er klar over at kroppen er tilstede, fordi du faktisk kan puste, løpe og gå (Leder, 1990). Den tilbaketrunkne kroppen er nærværende fordi den forlanger at du tilfredsstiller dens behov som mat, drikke, søvn og så videre, men fraværende fordi du ikke må tenke over at du må puste, tygge eller tilføre nok blod fra hjertet og ut i kroppen (Duesund, 1995).



## **Den dys-fremtredende kropp**

Kroppen tas ofte for gitt, da den alltid er der, men vies ikke mye oppmerksomhet når den fungerer slik den skal. Dersom kroppen står i veien for oss, vies den derimot oppmerksomhet og blir nærværende. Det oppstår en mistillit til kroppen når dens begrensninger vises. En dys-fremtredende kropp oppleves som problematisk og ubehaget tar tak i kroppen. Kroppen er på tverke, har det vondt eller er skadet. Når vi fokuserer på kroppen, er det feilene og det som ikke virker som vies oppmerksomhet (Duesund, 1995). Når man føler smerte, kan fokuset overføres fra aktiviteten til smerten. Kroppen kjennes når den er sulten, svimmel, urolig og fokuset føres over til ubehaget (Leder, 1990). For et barn med ADHD som merker uroligheten på kroppen, kan fysisk aktivitet være en måte å hjelpe den dys-fremtredende kroppen til å oppleves mindre dys-fremtredende.

## **Taus kunnskap**

Teorien om taus kunnskap er omfattende, og ikke hele spekteret er relevant for min oppgave. Aspektet som omfatter at taus kunnskap er avhengig av kroppen og personlig kunnskap, er av betydning for min oppgave i forhold til min problemstilling og valgt teori, og jeg har dermed valgt å legge vekt på dette, fremfor å gå i dybden på hele teorien.

Michael Polanyi (1891-1976) skriver at taus kunnskap innebærer at vi kan mer enn vi kan si med ord (Polanyi, 1966, ref. i Duesund, 1995). Det er en ordløs overføring av kunnskap, som vises gjennom utførelse av en handling. Menneskets erfaring vises gjennom slik kunnskap og kan ikke forklares, men må oppleves (Duesund, 1995).

Taus kunnskap kan eksemplifiseres med utvikling av ferdigheter. Den tause kunnskapen sier noe om hvordan vi er kjent med vår kropp. Når man vet hvordan man kan sykle, betyr ikke det at man kan sette ord på hvordan kroppen holder balansen på sykkelen. Man vet hvordan man utfører den elementære handlingen, men man kan ikke uttrykke med ord hva den består av. Selve utførelsen foregår i taushet (Duesund, 1995).

Taus kunnskap er avhengig av kroppen og personlig kunnskap. Kroppen er vår måte å være til stede i verden på. Det vi opplever er avhengig av at kroppen deltar i persepsjonen, og slik finner vi mening i våre handlinger (Duesund, 1995). Man kan sette ord på og lage regler for hvordan man skal oppføre seg i et klasserom, men ikke for enhver individuell bevegelse og skritt et menneske foretar, denne kunnskapen er taus (Duesund, 1995).

### 2.4.3 Kroppsfenomenologi og fysisk aktivitet

Sann kunnskap oppstår gjennom menneskets erfaring med verden, gjennom aktiviteter i sosiale kontekster og hverdagslige gjøremål. Kroppen er fristilt på en måte som åpner for et mangfold av ulike kroppslige aktiviteter med konsekvensrike følger for oppfattelse av hva et menneske er (Martinsen, 2011). En forståelse av kroppen kan ha like stor betydning for pedagogikken som forståelse av begreper som kognisjon (Duesund, 1995). Mye tilsier at barn som vokser opp og er en del av dagens skolesamfunn, har vansker med kroppslig uro, stress og mangel på konsentrasjon. For mange ser dette ut til å henge sammen med lite fysisk aktivitet, og det fysisk aktivitet innebærer av avspenning, læring og sosialt samspill (Duesund, 1999).

Gjennom fysisk aktivitet kan man bli så oppslukt av selve aktiviteten at urolighet, impulsivitet og konsentrasjonsvansker, som en ofte forbinder med ADHD, ikke vies oppmerksomhet i samme grad. I bevegelsen kan kroppen være eks-statisk og legges i bakgrunnen. Man kan si at kroppen sluses inn i verden, og verden sluses inn i kroppen. Kroppen er tilstede, men oppgaven man utfører krever at bevisstheten retter seg fra kroppen mot noe utenforliggende. Gjennom persepsjon og bevegelse retter vi oppmerksomheten mot selve utførelsen av oppgaven, og ikke kroppen som utfører den. I aktivitet kan utfordringene man har med kroppen, komme i bakgrunnen av oppmerksomheten (Duesund, 1995). Kroppen blir nærværende, på en fraværende måte.

I bevegelse har vi en taus kunnskap om kroppen. Med dette menes at vi aldri fullt ut kan redegjøre for en bevegelse. Vi kan konsentrere oss om rytmen når vi går, men ikke fullt ut forklare rytmen fysiologisk. Maurice Merleau-Ponty beskriver dette som at i bevegelsen er forholdet mellom kroppen og det man ønsker å oppnå magisk. I bevegelsen tar vi kroppen for gitt og den blir fraværende for oss. Den er ikke borte, men den er borte fra vår bevissthet (Merleau-Ponty, 1994).

Kroppen blir sett på som et subjekt og en erfarende kropp, sysselsatt i aktiviteten. I en slik situasjon er vi ”utenfor oss selv”, eks-statisk. Kroppen er til stede, altså nærværende, på en fraværende måte. I aktiviteten kan kroppen slik være fraværende på en positiv måte (Duesund, 2008). På denne måten har vi en taus kontroll over kroppen, ved at vi ikke tenker over at den er der. Den er bare til stede og utfører en oppgave. På denne måten blir kroppen i

fenomenologien både et subjekt og et objekt. Det finnes ikke noe absolutt skille, og kroppen er både seende og synlig. Bevegelse og fysisk aktivitet er synlig for andre, men man kan også selv erfare den. Den verden individet lever i preges av individets kroppslige eksistens (Duesund, 1995).

Fenomenologien kritiserer de tradisjonelle vitenskapers objektiviserende distanse til verden. Mennesket må forstås som en handlende og intensjonal helhet og kroppen er selve utgangspunktet for den måten vi oppfatter verden. Kroppen er vår tilgang til verden, og derfor vil enhver forandring av kroppen føre til en forandring av vår opplevelse av verden (Duesund, 1995).

## 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere mine metodiske valg. Metode beskrives av Kvale og Brinkmann (2009) som veien til målet, og fenomenet som skal undersøkes legger grunnlag for hvordan undersøkelsen utformes. I første del vil jeg presentere min bakgrunn for valg av metode og min metodiske tilnærming. Deretter min rolle i forskningsprosjektet, herunder min forforståelse, utvalg og intervjutilnærming. Derneft følger en presentasjon av min intervjuprosess. Videre vil jeg presentere min analyse og tolkningsprosess og avslutningsvis vil kvaliteten i prosjektet diskuteres i lys av validitet, generaliserbarhet og reliabilitet, samt etiske betraktninger.

### 3.1 Bakgrunn for valg av metode

Å komme frem til en konklusjon i forskningssammenheng, omhandler vitenskaplig resonnering, altså hvordan man trekker slutninger ut i fra empiri (Kvernbeek, 2002). Kvernbeek (2002) omtaler vitenskapen som enten en induktiv eller deduktiv virksomhet. Glaser og Strauss (1967, ref. i Charmaz, 2014) viser også til abduksjon. Deduksjon handler om observasjoner for å teste eksisterende teori. Induksjon bygger på observasjoner som legger grunnlag for ny teori. Man trekker en slutning, basert på observerte enkelttilfeller og det trekkes generelle slutninger som et resultat av enkelttilfellene (Dalen, 2011).

Min problemstilling danner grunnlag for en abduktiv tilnærming, hvor jeg starter med en antakelse, skaper teori ut i fra antakelsen og sjekker det med empiri (Bruhn-Jensen, 2002). Abduksjon sier noe om hva som er mulig at er sant, og kan ses på som en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming (Dalen, 2011). Abduksjon er en resonneringsprosess som brukes for å komme frem til en hypotese. Prosessen innebærer å gå frem og tilbake for å finne mønster i datamaterialet (Charmaz, 2014).

Ved abduktiv resonnering vil man ikke alltid finne entydige og umiddelbare svar, men det åpner for nyskapning, kreativitet og idemyldring. Hvordan fysisk aktivitet kan være en pedagogisk tilnærming i skolen for barn med ADHD, har nødvendigvis ikke et entydig svar, men som forsker vil jeg kunne gå i dybden i eget datamateriale, for å tematisere eksisterende teori (Charmaz, 2014).

## **3.2 Fenomenologisk metode**

I kvalitativ forskning er fenomenologien et begrep som viser til å forstå sosiale fenomen ut i fra informantenes perspektiv. Målet er å beskrive verden slik den oppleves for informantene, ut i fra forståelsen om at den virkelige virkeligheten er den mennesker opplever (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg er ute etter en opplevelse og ikke en beskrivelse, og en fenomenologisk metode er forenelig med hensikten for prosjektet, da prosjektets hensikt er å se etter en virkelighet, slik den oppfattes av informantene.

Jeg søker etter mine informanternes erfaringer med fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming for barn med ADHD. I fenomenologisk metode undersøker man subjektive opplevelser av et fenomen, og en slik subjektiv opplevelse er ikke observerbar. Med et fenomenologisk bakteppe tar man utgangspunkt i menneskers subjektive opplevelser og søker etter en forståelse av mening i en persons subjektive erfaring med et fenomen (Kvale og Brinkmann, 2009).

### **3.2.1 Kvalitativ tilnærming**

En kvalitativ tilnærming er en mye brukt metode innenfor spesialpedagogisk forskning. En kvalitativ tilnærming har som hensikt å fange opp meninger og opplevelser som ikke konkret lar seg måle eller tallfestes. Man går i dybden på enkeltmenneskers, eller grupper, erfaringer og opplevelser. En kvalitativ tilnærming gir mulighet til å undersøke informantenes egne opplevelser av et valgt fenomen som kan gi et innsyn i menneskets livsverden, noe som henger sammen med en fenomenologisk tilnærming (Kvale og Brinkmann, 2009). Med en slik tilnærming vil jeg kunne undersøke hvilke erfaringer mine informanter har med fysisk aktivitet for barn med ADHD.

Et overordnet mål for all kvalitativ forskning er at man skal utvikle forståelsen av fenomener. Disse fenomenene skal være knyttet til situasjoner og personer, i deres sosiale virkelighet. Ved å se på fenomener knyttet til sosial virkelighet vil man kunne undersøke spesialpedagogiske utfordringer som for eksempel hvordan barn med atferdsvansker opplever sin skolegang og hvordan familier opplever et fenomen (Dalen, 2011). I mitt tilfelle undersøker jeg hvilke erfaringer lærere har med fysisk aktivitet som pedagogisk tilnærming for barn med ADHD. Fenomenet jeg forsker på er det forholdsvis lite tidligere forskning på, og en kvalitativ tilnærming vil være hensiktsmessig.

I kvalitativ metode må et nøye planlagt intervju ligge til grunn. En grundig litteraturstudie, samt egne erfaringer knyttet til det aktuelle temaet er av betydning (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette vil jeg komme tilbake til senere i forbindelse med min rolle i forskningsprosjektet.

Overnevnte forhold danner grunnlag for valg av metode for forskningsprosjektet. Jeg er ute etter informantenes erfaringer knyttet til fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming for barn med ADHD. Jeg har brukt en kvalitativ tilnærming for å få frem en nyansert beskrivelse av et tema som vi vet forholdsvis lite om.

### **3.3 Forskerrollen**

I følge Kvale og Brinkmann (2009) skal man ta hensyn til en gjensidig forståelse og det personlige intervjusamspill i kvalitativ forskning. Som forsker skal man ikke betrakte intervjuet som en fullstendig åpen og fri dialog, men ta utgangspunkt i tema og forslag til spørsmål som man har utformet i forkant av intervjuet. Intervjuets tema og innhold må være formulert, samt noen ideer om hva man vil stå igjen med etter intervjuprosessen. Tidligere kunnskap om fenomenet og erfaring vil være av betydning for intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2009).

I det følgende vil jeg se på min forskerrolle gjennom min førforståelse, mitt utvalg og mitt kvalitative forskningsintervju.

#### **3.3.1 Førforståelse**

All forståelse har et bakteppe i en førforståelse (Wormnæs, 1996, ref. i Dalen, 2011). Før man starter en forskningsprosess har man oppfatninger og meninger om fenomenet. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at forskerens førforståelse kan påvirke undersøkelsen i en subjektiv retning. Jeg vil beskrive min førforståelse for å imøtegå subjektivitet (Dalen, 2011). Kalleberg (1996) anbefaler forskeren å grave der han står, og utforske fenomen som man selv har erfaring med. I møte med intervjuprosessen, analyse og tolkning av data, er førforståelsen sentral (Dalen, 2011). Avgjørende for validiteten i forskningsprosjektet er hvordan man klarer å trekke inn sin egen førforståelse. Førforståelse knyttet til validitet vil jeg tematisere i punkt 3.6.1.

Førforståelse er av betydning for tolkningen av datamaterialet, men det er gunstig å kunne bruke sin egen førforståelse til å åpne for størst mulig forståelse av informantenes uttalelser (Dalen, 2011). I det følgende avsnitt vil jeg tematisere min egen førforståelse.

### **3.3.2 Min førforståelse**

Jeg har vært karakterisert som urolig og vært fysisk aktiv fra tidlig barndom. Jeg var aktiv og sto på snowboard, spilte håndball og fotball, gikk langrenn og var glad i turer i skog og mark. Når jeg ser tilbake, ser jeg at jeg hele livet har hatt et litt over gjennomsnittet høyt aktivitets- og energinivå. Jeg har opplevd fysisk aktivitet som en god sosialiseringsarena, en arena hvor jeg har fått utløp for energi, hatt positive opplevelser i møte med andre og en arena hvor jeg har følt mestring og kjent meg trygg. Det er her ideen til mitt prosjekt har sitt utspring. Jeg søker etter et faglig bakteppe til en antakelse om at fysisk aktivitet kan være en god tilnærming for barn som har vansker med den tradisjonelle skoleundervisningen. Med en slik bakgrunn blir min førforståelse gjeldende for dette forskningsprosjektet. Videre har jeg gjennom utdanning opparbeidet meg en forståelse av kroppens betydning i menneskers væren, og sett det i sammenheng med fysisk aktivitet for elever som har vansker med skolens krav om å sitte stille og lytte i undervisningssammenheng. Disse forholdene kan ha betydning for elevers erfaringer med skolen.

Da jeg startet arbeidet med oppgaven, hadde jeg en antakelse om at fysisk aktivitet var en gunstig pedagogisk tilnærming for barn med ADHD. Ut i fra min erfaring kan fysisk aktivitet bidra til gode opplevelser for elever som har vansker med å sitte stille og lytte på skolen, og kanskje også ta med seg disse opplevelsene inn i klasserommet og i sosial interaksjon. Dette forutsetter at de fysiske aktivitetene blir tilrettelagte for den enkelte elev på en måte som ikke kan true elevenes mestringsopplevelse. Denne førforståelsen har preget forberedelsesfasen til min oppgave, og gitt meg motivasjon til å søke etter teoretiske tilnærminger som kan gi et begrepsapparat til å undersøke fenomenet.

### **3.3.3 Utvalg**

Et forskningsintervju er en samtale mellom to parter om et tema av felles interesse. I selve intervjuet skapes kunnskap i interaksjon mellom mine og informantenes synspunkt (Kvale og Brinkmann, 2009). Som forsker har man frihet til å velge et meningsfullt utvalg (Gall, Gall & Borg, 2007). Et meningsfullt utvalg for meg, er informanter som har erfaring med fysisk

aktivitet som en pedagogisk tilnærming for barn med ADHD, samt informanter med interesse for temaet og som arbeider direkte med barn med ADHD. Dette for å få et mest mulig nyansert bilde, i tillegg til at en slik gruppe vil ha kunnskap om fenomenet.

Prosessen for å rekruttere utvalget startet tidlig i september 2014. Jeg hadde klart for meg hvilket tema jeg ville fordype meg i, men visste ikke hvordan jeg skulle tilnærme meg det. Jeg var inne på tanken om å intervjuer kjente toppidrettsutøvere som hadde fortalt offentlig at de hadde ADHD. Dette utgangspunktet ble forkastet fordi jeg så utfordringer knyttet til å få informanter som ville stille opp. Videre ønsket jeg å intervjuer toppidrettsutøvere fra idrettsgymnaser, og var i kontakt med Norges Toppidrettsgymnas i Kongsvinger. Jeg ønsket å finne elever som gikk på toppidrettsgymnaset som hadde blitt diagnostisert med ADHD, for å høre om deres tilnærming til trening og opplevelser med det å trene og ha en ADHD-diagnose. Det viste seg å være utfordrende å finne informanter på toppidrettsgymnaset som selv hadde en ADHD-diagnose, og jeg valgte derfor å forkaste dette utgangspunktet. Jeg har studert spesialpedagogikk i fem år, og ønsket å ha en spesialpedagogisk tilnærming i oppgaven min og bestemte meg for å søke etter informanter fra en skole hvor fysisk aktivitet ble brukt i skolehverdagen. Inklusjonskriteriene mine var:

- Elever med ADHD-problematikk på skolen
- Fysisk aktivitet som en del av skolehverdagen

Prosessen med å finne informanter innenfor disse inklusjonskriteriene var utfordrende. På en vanlig skole brukes fysisk aktivitet primært i kroppsøvingstimer, men jeg ønsket informanter fra en skole hvor de hadde mer fysisk aktivitet på timeplanen enn det som er vanlig praksis. Jeg var i kontakt med flere skoler som var positive til tilnærmingen min, men som ikke hadde fysisk aktivitet på timeplanen utover kroppsøvingstimene. Jeg søkte derfor etter alternative skoler, og var i kontakt med flere ungdomsskoler på daværende tidspunkt. Det var vanskelig å finne en skole hvor de både anvendte fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming og hadde elever med ADHD-problematikk. Jeg tok kontakt med atferdssenteret i Oslo og kom i kontakt med skoler som hadde barn med atferdsproblematikk. Jeg undersøkte hvordan skolene arbeidet med fysisk aktivitet og hvilken pedagogisk tilnærming de hadde til elever med ADHD. To av skolene jeg var i kontakt med hadde elever med ADHD-problematikk, men brukte ikke fysisk aktivitet i undervisningssammenheng. Etter hvert kom jeg i kontakt med en skole hvor de anvendte fysisk aktivitet i undervisningssammenheng, men som, på



daværende tidspunkt, ikke hadde elever med ADHD-problematikk. Jeg vurderte skolen som en mulighet, men det var vanskelig å få tak i informanter ved den aktuelle skolen og jeg ønsket informanter som arbeidet med barn med ADHD på det nåværende tidspunkt.

Etter denne prosessen, endte jeg opp med å sende e-post til en bekjent av meg, for å høre om han kjente til skoler som hadde fokus på fysisk aktivitet. Han var positiv og sendte forslag til skoler som jeg kunne ta kontakt med. Jeg fikk etter hvert kontakt med en spesialskole som anvender mer fysisk aktivitet i den pedagogiske tilnærmingen enn hva som er vanlig, samt har elever med atferdsproblematikk. På den aktuelle skolen har de fokus på å tilrettelegge for mestringfølelse i fysisk aktivitet for barn som opplever lite mestring ellers i livet. Skolen arbeider ut i fra en tanke om at fysisk aktivitet er viktig for barn som har vansker med den stillesittende undervisningen, og at fysisk aktivitet kan brukes som et ekstra pedagogisk tilbud.

Denne skolen var et godt utgangspunkt for det jeg ønsket å undersøke. Jeg tok kontakt med avdelingsleder på skolen og fikk raskt svar med forslag til eventuelle informanter jeg kunne ta kontakt med. Flere av informantene jeg henvendte meg til svarte positivt. Jeg hadde satt en grense på fire informanter for utvalget, og valgte å sende ut en ny e-post til de aktuelle informantene med flere inklusjonskriterier. Mine inklusjonskriterier var nå:

- Informanten må arbeide direkte med barn med ADHD- problematikk.
- Informanten må selv bruke fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming i undervisningssammenheng.
- Informanten må ha arbeidet på skolen, sammenhengende, i minst 6 måneder.

Mitt endelige utvalget bestod av en spesialpedagog og tre lærere ved den aktuelle skolen, hvorav et av intervjuene av lærerne var et prøveintervju og er ikke presentert i oppgaven. Skolen består av fire avdelinger, som til sammen dekker barneskole, ungdomsskole og videregående skole. Oppgaven tar utgangspunkt i skolen som en helhet, uavhengig av hvilken avdeling informantene arbeider på, slik at jeg dekker hele spekteret av opplæringstilbudet. Informantene har i tråd med inklusjonskriteriene, daglig kontakt med elever som har vansker innenfor ADHD-problematikk, og bruker selv fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming i undervisningssammenheng. Jeg ønsket å undersøke deres erfaringer med fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming for barn med ADHD.

### **3.3.4 Kvalitativt forskningsintervju**

Et kvalitativt forskningsintervju er deskriptivt i den forstand at det skal samle inn åpne og nyanserte beskrivelser av ulike sider ved informantens livsverden. Dette oppfordrer informantene til å beskrive nøyaktig det de selv har opplevd eller erfarer (Kvale og Brinkmann, 2009). Intervju benyttes for å få en dypere innsikt i noe man ikke er helt sikker på, for å teste ut en teori (Dalen, 2011).

#### **Semistrukturert intervju**

Intervjumetoden jeg har anvendt beskrives av Kvale og Brinkmann (2009) som et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju er et intervju hvor spørsmålene er knyttet til en intervjuguide som inneholder forslag til spørsmål. Formålet med et semistrukturert intervju er at det skal være et intervju som tar utgangspunkt i en intervjuguide som inneholder forslag til formuleringer. Et semistrukturert intervju har åpne og lukkede spørsmål og ligger nært opp mot en samtale (Kvale og Brinkmann, 2009).

Ved bruk av et semistrukturert intervju gir det meg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål dersom noe er uklart (Dalen, 2011). Intervjuet gir forsker og informanter mer fleksibilitet, noe som kan bidra til å få tak i mer informasjon og få svar på en spesifikk problemstilling, samt åpne for innspill fra informanten (Hjardemal, Tveit og Kleven 2002). I et semistrukturert intervju blir teknikk og tilnærming, samt en god intervjuguide med bestemte temaer og forslag til spørsmål, nødvendig for gode resultater (Kvale og Brinkmann, 2009).

Målet med intervjuet er å fortolke mening av sentrale temaer. Intervjuet skal registrere og fortolke mening med det som blir sagt, og måten det blir sagt på (Kvale og Brinkmann, 2009). Det blir, i mitt tilfelle, en fortolkning av en fortolkning, fordi jeg må tolke det informanten igjen har tolket om eleven, samtidig som jeg tilegger det informantene sier en mening. Ved bruk av semistrukturert intervju må jeg som forsker fortolke det informantene forteller i intervjuet og på best mulig måte, få frem hva informanten sier.

## **3.4 Min intervjuprosess**

Intervjuene ble gjennomført i eget grupperom på den aktuelle skolen og alle intervjuene ble tatt opp på bånd. De første minuttene av intervjuet er avgjørende for informantene i forhold

til hvor fritt de snakker, samt hvor mye de forteller og legger ut om sine opplevelser overfor en person som er fremmed (Kvale og Brinkmann, 2009). På bakgrunn av dette, startet jeg intervjuet med en brifing om intervjuets formål. Jeg viste til informasjonsskrivet mitt, som vi gikk nøye gjennom (Vedlegg 2). Deretter startet jeg med innledende spørsmål om hvor lenge de hadde jobbet på skolen, deres stilling, samt spurte de om å fortelle litt kort om meg selv. Jeg hadde en slik tilnærming for å prøve å skape en god og trygg atmosfære, og la vekt på at intervjuet ikke var noe forhør, men en samtale hvor jeg var interessert i høre om deres erfaringer knyttet til temaet.

Når man gjennomfører et intervju er evnene til å lytte og vise genuin interesse også viktig for hvor mye informantene forteller (Dalen, 2011). Jeg la vekt på å lytte oppmerksomt, vise interesse gjennom blick og ikke-verbal kommunikasjon, samt forståelse og respekt gjennom speiling (Kvale og Brinkmann, 2009).

Jeg hadde spørsmål som var ferdig utarbeidet og holdt meg primært til disse, men i noen tilfeller var det nødvendig med oppfølgingsspørsmål eller en utdyping av spørsmålet. Gjennom intervjuet var jeg bevisst på å oppsummere utsagn informantene kom med, for å sikre at jeg hadde forstått dem riktig. Intervjuene var preget av en god stemning og atmosfære, og jeg fikk gode beskrivelser fra mine informanter. Dette førte til at jeg følte meg trygg i rollen, noe jeg tror smittet positivt over på informantene.

Det var en ukes mellomrom mellom første og andre intervju. Tredje intervju utførte jeg dagen etter andre intervju og det fjerde intervjuet utførte jeg noen uker etter. Etter hvert intervju følte jeg meg overveldet over all informasjonen jeg hadde fått, og hvor åpne informantene hadde vært. At jeg hadde god tid mellom alle intervjuene, gjorde at jeg fikk tid til å reflektere over det aktuelle intervjuet og prosessere en del av informasjonen jeg hadde fått. Jeg fikk også tid til å tenke igjennom om jeg hadde fått svar på det jeg egentlig var ute etter.

### **3.4.1 Prøveintervju**

I mitt forskningsprosjekt startet jeg intervjuprosessen med et prøveintervju. Et prøveintervju er nødvendig for å teste ut intervjuguide og seg selv som intervjuer (Dalen, 2011). Etter prøveintervjuet satt jeg igjen med en god følelse over et vellykket intervju.

Denne følelsen ble mer nyansert etter gjennomgang av intervjuet. Istedenfor å få svar på informantens erfaringer og opplevelser med fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming for barn med ADHD, satt jeg igjen med gode beskrivelser av hva ADHD og fysisk aktivitet er, samt korte svar som ”Ja, det er en god tilnærming”, uten en beskrivelse av hvorfor og uten en beskrivelse av informantens erfaring med fenomenet. Følelsen av at det var et vellykket intervju, handlet nok mer om at jeg hadde vært nervøs og var fornøyd med flyten i samtalen, og at vi var enige om at fysisk aktivitet var en god pedagogisk tilnærming for barn med ADHD. Dette førte til en ny prosess med gjennomgang av intervjuguide, og det ga meg et realistisk innsyn i betydningen av en godt utarbeidet intervjuguide.

### **3.4.2 Intervjuguide**

Ved anvendelse av semistrukturert intervju som metode, er en utarbeidet intervjuguide påkrevd (Dalen, 2011). En grundig gjennomtenkt intervjuguide er avgjørende for et kvalitativt forskningsprosjekt, og avhenger av at jeg stiller spørsmål som gjør at informantene åpner seg og forteller med egne ord (Kvale og Brinkmann, 2009). Målet med guiden er å ha konkrete temaer med underliggende spørsmål som implisitt omhandler studiens problemstilling og eventuelle forskerspørsmål. Det jeg sitter igjen med etter intervju er mitt datamateriale og det bør være så rikt og fyldig som mulig (Kvale og Brinkmann, 2009).

Prøveintervjuet hjalp meg til å tenke og reflektere over hva som var gode spørsmål, samt viktigheten av riktig ordvalg for å få svar på det jeg var ute etter. Ledende spørsmål som gir entydige svar preget min første intervjuguide. Spørsmål som ”Hvordan tror du fysisk aktivitet kan bidra til økt læring?” og ”Hvordan tror du elevene opplever aktiviteten?”, ble byttet ut med spørsmål som ”Har du i din undervisningspraksis, erfart sammenheng mellom fysisk aktivitet og læring for eleven?” og ”Ut i fra din erfaring, hvordan opplever elevene aktivitetene?” (Vedlegg 1). Dette bidro til at jeg fikk gode og omfattende beskrivelser av informantens erfaringer med fenomenet, fremfor beskrivelser av ADHD og fysisk aktivitet.

### **3.4.3 Transkribering**

Transkribering handler om å klargjøre intervjumaterialet for analyse, og foreta en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. I transkripsjonsprosessen blir intervjuet mellom to mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert. Transkripsjon betyr å transformere talespråk til skriftspråk (Kvale og Brinkmann, 2009).

Jeg tok opp intervjuene mine på bånd, slik at jeg fikk mulighet til å transkribere det som faktisk ble sagt, ikke bare det jeg husket av det som ble sagt. Jeg gjennomførte tre gjeldende intervju med noe mellomrom, men transkriberte fortløpende ettersom intervjuene var gjennomført. På denne måten fikk jeg med meg konteksten og hadde intervjuet friskt i minnet. Jeg valgte å gjøre transkriberingene manuelt på egenhånd. Prøveintervjuet ble også transkribert for å trene meg på transkriberingsprosessen og for å få en oversikt over innsamlet empiri. Når alle intervjuene var transkribert, skrev jeg ned umiddelbare tanker og foreløpige fellestrekk, før jeg satt i gang med den formelle analysen.

Transkriberingen var en tidkrevende prosess, men likevel helt avgjørende, fordi jeg ved å gjøre dette, fikk en nærhet til min egen empiri som jeg ikke ville vært foruten i forbindelse med analyse av datamaterialet. Dette er også noe Kvale og Brinkmann (2009) beskriver som verdifullt.

### **3.5 Analyse og tolkning**

Analyseprosessen startet i det jeg hadde avklart forskningsfelt. Gjennom prosessen med å avklare forskningsfelt, utarbeidelse av problemstilling og intervjuguide, startet en indre refleksjon og nysgjerrighet til et felt som var litt kjent, men som jeg ønsket å finne ut mer av (Dalen, 2011). Min analyse av datamaterialet tar utgangspunkt i den informasjonen informantene mine har gitt meg, og transkripsjonen av intervjuene er mitt råmateriale for analysen (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg startet med å se etter en helhet i innsamlet datamateriale gjennom å lese gjennom og sammenligne transkripsjonene. I en analyse er man først ute etter en helhet og deretter meningsbærende temaer (Gall et al. 2007)

Ved organisering og bearbeiding av datamaterialet, tok jeg i bruk analyseprogrammet NVivo 10. Dette analyseprogrammet ga meg en oversiktlig framstilling av innsamlet datamateriale og forenklet prosessen med å sammenligne på tvers av case (Dalen, 2011). Etter å ha fått et helhetlig bilde av datamaterialet, delte jeg mine empiriske data inn etter meningsbærende temaer, først med utgangspunkt i mitt teoretiske fundament. Gjennomlesing av transkripsjonene og sammenligning på tvers av case, bidro til at jeg kom frem til nye temaer for mitt datamateriale. Jeg delte temaer inn i meningsbærende kategorier, og de samlede kategoriene ble sammenlignet på tvers av case ved hjelp av NVivo 10. De ulike kategoriene

ble fortolket og er beskrevet i resultat av mine funn i kapittel 4, mens i kapittel 5 vil jeg forsøke å tolke essensen av informantenes utsagn, i lys av presentert teori fra kapittel 2. Essensen av et fenomen sett opp mot eksisterende teori er i tråd med en abduktiv tilnærming (Gall et al., 2007).

### **3.5.1 Min kodingsprosess**

Koding handler om å finne umiddelbare, korte kategorier som har til hensikt å definere handlingen eller opplevelsen som beskrives av informantene. Kategoriene skal gi en beskrivelse av de opplevelsene og handlingene som undersøkes. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver koding som å knytte ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på å senere kunne identifisere en uttalelse. Meningen i lange intervjuutsagn blir redusert til noen få enkle kategorier (Kvale og Brinkmann, 2009). En kodingsprosess foregår i flere nivå, hvor målet er å komme frem til en helhetlig forståelse av innsamlet data, som skal bidra til en teorigenerering av fenomenet som undersøkes (Dalen, 2011).

Kategoriene kan oppstå på forhånd eller under selve analysen (Kvale og Brinkmann, 2009). Med utgangspunkt i min problemstilling og mitt teoretiske fundament hadde jeg på forhånd utviklet følgende kategorier:

- Hvordan brukes fysisk aktivitet på skolen
- Fysisk aktivitet som en læringsarena
- Den urolige kroppen

Gjennom intervjuene er det noen temaer som går igjen hos informantene. Transkripsjon og analyse av intervjuene førte til at jeg la til følgende kategorier etter analyseprosessen:

- Den gode opplevelsen med fysisk aktivitet
- Samhold
- Tilrettelagt fysisk aktivitet

Alle kategoriene har underkategorier, hvor jeg trekker frem ulike områder innenfor kategorien som skiller seg ut hos informantene. En slik kategorisering gir leseren mulighet til å bedømme hvor typiske de sitatene som brukes er for intervjumaterialets helhet, og kan til en

viss grad brukes til å motvirke selektive fortolkninger (Kvale og Brinkmann, 2009). Kategoriene vil bli nærmere presentert i presentasjonen av funn i kapittel 4.

## **3.6 Kvalitet i prosjektet**

I et forskningsprosjekt vurderes kvaliteten av studiens gyldighet etter i hvilken grad funnene er troverdige, og i hvor stor grad de kan overføres til andre situasjoner enn det som er undersøkt. Gyldigheten, troverdigheten og overførbarheten diskuteres i tilknytning til begrepene validitet, reliabilitet og generalisering (Dalen, 2011). I dette underkapittelet vil jeg tematisere validitet, reliabilitet og generalisering i henhold til mitt forskningsprosjekt. Etiske betraktninger vil bli diskutert tilslutt.

### **3.6.1 Validitet**

Kvale og Brinkmann (2009) skriver at validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment til å undersøke, og sier noe om undersøkelsens sannhet og gyldighet. Validiteten er knyttet til om metoden som er brukt, reflekterer de fenomen man som forsker forsøker å vite noe mer om. En god validering avhenger av at funnene kontinuerlig sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk (Kvale og Brinkmann, 2009).

Mitt datamateriale tar utgangspunkt i tre intervju, hvor informantene bruker egne ord til å beskrive deres erfaring med fysisk aktivitet for barn med ADHD. Gjennom mine intervju beskriver informantene en sannhet slik den oppleves for dem. Jeg kan ikke med sikkerhet si at de forteller en sannhet slik den er i virkeligheten for barna, men jeg må gå ut i fra at de forteller en sannhet om hvordan virkeligheten oppleves for informantene selv. Ettersom undersøkelsen tar utgangspunkt i lærernes erfaringer med fysisk aktivitet for barn med ADHD, fremstår det for meg som at gyldigheten i undersøkelsen er ivaretatt, ettersom jeg tar utgangspunkt i mitt eget datamateriale når jeg hever mine funn til et teoretisk plan.

Gjennom mine intervju var jeg oppmerksom på å oppsummere utsagn informantene kom med, for å sikre at jeg hadde forstått dem riktig. Som tidligere nevnt førte prøveintervjuet mitt til at jeg endret intervjuguiden. Etter prøveintervjuet endret jeg spørsmålene mine slik at informantene i størst mulig grad kom med sin oppriktige mening, fremfor et svar jeg la i munnen på dem, ettersom jeg som forsker er den som vil ha noe, og informantene er de som

skal gi noe (Kvale og Brinkmann, 2009). Gjennom å stille spørsmål som ”hvilken erfaring har du med elever, som har ADHD, som ikke mestrer eller har utbytte av fysisk aktivitet”, ga jeg informantene mulighet til å komme med egne uttalelser om fenomenet, fremfor å lede dem til et svar som jeg var ute etter. Jeg fikk på denne måten sjekket at spørsmålene mine ikke var ledende, og ga informantene mulighet til å svare etter sin virkelighetsoppfattelse av temaet. Gjennom prøveintervjuet fikk jeg kvalitetssikret spørsmålene, slik at jeg på best mulig måte fikk sikret at jeg stilte gode spørsmål som ga grunnlag for at informantene ga meg gode beskrivelser av sine egne erfaringer (Dalen, 2011). Bruk av dataprogrammet NVivo 10 ga meg mulighet til å sjekke egen koding og eget datamateriale, noe som kan bidra med å styrke datamaterialets validitet (Dalen, 2011).

Validitet knyttet til forskerrollen handler blant annet om at jeg som forsker gjør leseren klar over min førforståelse. I min studie har jeg vært åpen om min førforståelse, noe som viser at jeg er den bevisst, samtidig som det gir leseren en mulighet til å vurdere i hvilken grad det kan ha påvirket tolkningen av resultatene (Dalen, 2011). En bevissthet rundt egen førforståelse kan åpne for en størst mulig forståelse av informantenes uttalelser (Dalen, 2011). Validitet knyttet til forskerrollen handler også om at de funnene som kommer frem, bør være så like som mulig informantenes egne opplevelser og forståelse (Dalen, 2011). Gjennom å henvise til direkte sitat i min presentasjon av funn i kapittel 4, vil jeg si at dette aspektet er tatt i betraktning.

Gjennom undersøkelsen har jeg etterstrebet å tilnærme meg datamaterialet på en så åpen måte som mulig, gjennom å være åpen for andre mulige forklaringer, noe som har ført til en grundig gjennomgåelse av eget datamateriale. I kapittel 5 blir mine funn drøftet opp mot min eksisterende teori, slik at jeg sikrer at de fortolkes teoretisk (Kvale og Brinkmann, 2009).

I min undersøkelse har jeg brukt en abduktiv tilnærming hvor jeg tar utgangspunkt i empiriske enkelttilfeller, samtidig som jeg tar i bruk teoretiske begrep og forestillinger. Gjennom en slik tilnærming styrker jeg undersøkelsens teoretiske validitet gjennom at presentasjonen av datamaterialet viser til de sammenhengene som jeg avdekker og forklarer, med konkrete eksempler fra informantene (Dalen, 2011).

Validiteten knyttet til datainnsamlingsmetoden jeg har brukt, har blitt tatt hensyn til gjennom at jeg viser til begrunnelse for metodisk tilnærming og tilpassning av metodiske valg med



bakgrunn i problemstilling og teoretiske fundament. Intervjuene har blitt tatt opp på bånd, og intervjuguiden legges som vedlegg i oppgaven (Vedlegg 1), samtidig som jeg viser til praktisk utførelse av intervju i punkt 3.4.

### **3.6.2 Generalisering**

Generalisering handler om hvorvidt resultatene fra undersøkelsen er overførbare til andre situasjoner, kontekster og personer enn det som har blitt studert, eller om resultatene primært gjelder for den aktuelle undersøkelsen. Dersom studien vurderes som gyldig, kan man stille spørsmål ved om den er overførbar (Kvale og Brinkmann, 2009). I kvantitativ forskning kan overførbarheten testet gjennom en re-test. I kvalitativ forskning vil det derimot være utfordrende å nøyaktig måle det samme en gang til (Maxwell, 1992). Da studien min innehar tre informanter fra samme skole, er den ikke representativ for overføring til andre situasjoner, kontekster og personer enn det som har blitt studert (Dalen, 2011), men funnene kan likevel være av interesse for personer som arbeider med barn med ADHD.

### **3.6.3 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet og forskningsresultatenes troverdighet (Kvale og Brinkmann, 2009). Studien som er utført skal kunne etterprøves på nøyaktig samme måte, av andre forskere. I en kvalitativ studie er det vanskelig å stille slike krav, da forskerrollen og samspillet mellom forsker og informant er av betydning for resultatet. I kvalitative studier vil konteksten intervjuene er utført i spille en rolle, samtidig som informantene kan endre seg (Dalen, 2011). Jeg har i min studie presentert mine metodiske valg, konteksten intervjuene utspilte seg i og gitt en beskrivelse av utvalget, samt lagt ved intervjuguide, noe som gjør at andre forskere i prinsippet kan utføre den samme studien, men kravet om at studien skal kunne etterprøves på nøyaktig samme måte, er ikke mulig å oppfylle i en kvalitativt studie (Dalen, 2011).

### **3.6.4 Etiske betraktninger**

Samfunnet stiller krav til at all vitenskaplig virksomhet skal reguleres av etiske prinsipper, nedfelt i lover og retningslinjer. Forskningsprosjekter som innehar aktiv deltakelse fra informanter, forutsetter fritt samtykke. Informantene skal gi samtykke uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet (Dalen, 2011). Videre har informantene krav på å få informert samtykke gjennom å informeres om undersøkelsens overordnede formål,

hovedtrekk i prosjektet, samt mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale og Brinkmann, 2009).

Før intervjuene sendte jeg ut informasjonsskriv hvor jeg beskrev prosjektet, samt hensikten og formålet med prosjektet (Vedlegg 2). For å ivareta retten til informert samtykke inneholdt informasjonsskrivet også forespørsel om deltakelse i prosjektet, hvor informantene måtte gi skriftlig samtykke til å delta (Vedlegg 2). På denne måten fikk jeg sikret at informantene deltok frivillig, samt gitt informasjon om at de kunne trekke seg ut av undersøkelsen når som helst, uten å oppgi noen skjellig grunn, slik som Kvale og Brinkmann (2009) vektlegger.

Alle forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger, skal meldes til Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste (NSD). De nasjonale forskningsetiske komiteer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet etiske retningslinjer for forskningsprosjekter. Retningslinjene legger vekt på at all forskning som involverer mennesker stiller krav til forskeren om å arbeide ut i fra grunnleggende respekt for mennesket (NESH publikasjon, 2006). Kvale og Brinkmann (2009) skriver at etiske retningslinjer bør brukes som et verktøy og behandles som usikkerhetsområder, fremfor endelige moralske regler.

For å ivareta etiske hensyn og respekt for informantene mine, startet jeg med å søke om tillatelse fra NSD. Jeg søkte i desember 2014, og fikk svar med godkjenning noen uker senere (Vedlegg 3). I tråd med retningslinjene fra NSD, har jeg i oppgaven anonymisert all informasjon som kan føres tilbake til mine informanter for å opprettholde konfidensialitet. Jeg har oppbevart all sensitiv informasjon på passordbeskyttet datamaskin slik at private data under prosjektutarbeidelsen, ikke skal kunne avsløres eller føres tilbake til informanten.

## 4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn fra studien. Jeg har delt funnene inn i seks kategorier. Mine empiriske data er samlet inn gjennom tre intervju, og kategoriene er utarbeidet på bakgrunn av intervju, teoretisk fundament og problemstilling. Før intervjuene hadde jeg utarbeidet tre kategorier:

- Hvordan brukes fysisk aktivitet på skolen
- Fysisk aktivitet som en læringsarena
- Den urolige kroppen

Funn fra min undersøkelse førte til at jeg la til følgende kategorier:

- Den gode opplevelsen med fysisk aktivitet
- Samhold
- Tilrettelagt fysisk aktivitet

Samlet sett utgjør dette min analyse, og mine funn vil bli presentert i disse kategoriene.

Kategoriene er utarbeidet etter fellestrekk på tvers av case og sitat som utmerker seg.

Informantenes erfaringer tilsier at disse temaene legger grunnlaget for deres valg av fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming og er slik en del av mine funn.

### 4.1 Framstilling av funn

Mine seks hovedkategorier vil i det følgende bli presentert gjennom egne underkapitler.

Under hver kategori har jeg utarbeidet underkategorier, hvor hver hovedkategori vil ha et ulikt antall underkategorier, for å belyse temaet i hver kategori på en så nyansert måte som mulig. Som en innledning til hver hovedkategori vil jeg først tematisere kategorien, for å deretter å presentere utdrag fra transkripsjonene for å understreke informantenes erfaringer knyttet til de ulike kategoriene. Dette vil bli framstilt gjennom sitat fra transkripsjonene, som markeres med innrykk i teksten.

Informantene framstilles som informant 1, 2 og 3 og vil bli referert til som *han*, uavhengig om det er en kvinne eller en mann det refereres til, for å opprettholde kravet om anonymisering. Personopplysninger og navn på arbeidssted har blitt tatt bort eller byttet ut. Noen av sitatene er blitt redigert, der hvor det ikke er av betydning for innholdet i sitatet. Bindeord som ”liksom”, ”på en måte”, ”dersom atte”, samt tenkepauser og andre ”småord” har blitt tatt bort for å få en bedre flyt i teksten. Jeg vil starte med å presentere funn fra kategorien: *Hvordan brukes fysisk aktivitet brukes på skolen*.

## 4.2 Hvordan brukes fysisk aktivitet på skolen

Hvordan fysisk aktivitet brukes på skolen hvor jeg har trukket mitt utvalg, legger grunnlag for min studie. Funn fra min studie bygger videre på hvordan mine informanter bruker fysisk aktivitet i undervisningssammenheng, og jeg har derfor valgt å ha en kategori for å samle informantens beskrivelser av hvordan den fysiske aktiviteten organiseres ved skolen. Kategorien viser til hvordan skolen i praksis organiserer den fysiske aktiviteten.

Det fremkommer i intervjuene at skolen har fysisk aktivitet som et satsingsområde for elever med ADHD. I min studie var jeg interessert i å høre om informantenes erfaringer knyttet til en slik praksis. Jeg startet intervjuet med å spørre hvordan arbeidsstedet bruker fysisk aktivitet i skolehverdagen, i undervisningssammenheng for barn med ADHD. Informantens egen praksis var noe ulik når det gjaldt hvor mye de selv tok i bruk fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming, da informantene arbeidet på ulike avdelinger på skolen. Informant 1 forklarer skolens bruk av fysisk aktivitet for å kartlegge elevenes fysiske ståsted:

Vi kartlegger elevene etter deres fysiske ståsted. Derfor innehar vår skoleuke en del fysisk aktivitet for å sjekke ut hvilket nivå de er på. Hvis vi ser at de er veldig flinke i fotball, så utnytter vi jo det. Ser vi at de mangler motoriske ferdigheter, noe vi ser ofte, så bygger vi på det. Så vi bruker det jo alltid på ungene, kartlegge det der... også i forhold til å veilede riktig tilbake til skolen, hva de kan bygge på for å få denne eleven opp å gå.

Elevene er bare ved denne skolen i fem til seks uker, før de blir tilbakeført til sin lokale skole. En utfordring for skolen er at elevene ikke er hos dem lenge nok til at de kan få trent opp en

ferdighet, men informant 2 ser fordelene med å kartlegge for å kunne veilede tilbake til den lokale skolen hva elevens sterke sider er:

Vi har de ikke inne lenge nok her på denne avdelingen, for hos oss er de bare maks fem, seks uker, til at vi får øvd opp den fysiske delen, men det vi gjør er at vi veileder hjemmeskolen på det og når vi ser at de trenger mer aktiviteter i svømming, så skriver vi det. Hvis vi ser at de er veldig flinke i fotball så ber vi jo skolen om å utnytte det. Eller å trene mer på det.

Informant 1 og 2 beskriver at skolen har en dag med svømming og en aktivitetsdag i uka, i tillegg til vanlig kroppsøvningsundervisning:

Vi har fast svømming når de er inne og en dag ekstra i uka har vi ekskursjoner hvor det for det meste er fysiske aktiviteter. Da er vi i skogen, de klatrer i trærne, de brenner bål, vi løper rundt med drager på strand, fotball og ja... vi er mye ute. Så flesteparten av de dagene de er her er satt av til fysiske aktiviteter. (Informant 1)

Informant 2 beskriver at aktivitetsdagene organiseres på følgende måte:

Vi klatrer, vi kiter, vi padler i kano, vi går mye på stranda, ellers noen ganger så trenger det ikke være de helt store tingene heller. Vi kan gå til ... (forteller om et fjell i området) og så kan vi på veien der, hvis det er stygt vær, bruke gapahukene som er i skogen, tenne bål og steke pølser og er sammen rundt der da.

Informant 2 forteller at de også bruker fysisk aktivitet som en pause for eleven når de ser at de trenger det:

Vi er ganske bevisste i friminutt og sånn, eller pauser kaller vi det helst, fordi vi har jo pauser når vi ser at ungdommene eller ungene trenger det. Og spesielt for barn med ADHD da, så ser vi at fysisk aktivitet gjør dem bedre i stand til å konsentrere seg på skolen når vi gjør det, eller i pausene når de får spille litt fotball eller... ja de sitter å kikker på ballbingen hele veien. Så er det fotball eller klatre eller springe eller lekeplassen bak her og sånt. Så da bruker vi pausene på det da.

Informant 3 forteller at å jobbe på den aktuelle skolen handler om å arbeide individuelt med hvert barn, hvor en kilde til mestring er hovedmålet. Informanten tilpasser den pedagogiske tilnærmingen etter hva elevene trenger, ut i fra om eleven er urolig, avvisende, tåler humor og så videre. Han beskriver at læringen dreier seg om tilnærming og relasjonsbygging før man kan sette i gang med det faglige. Utover dette forteller informanten følgende om organiseringen av den fysiske aktiviteten:

Vi har turer og vanlig gymundervisning. Vi har hatt tilgang til gymsal og styrkerom og turer, og det er litt alt etter vær og vind og hvilke elever som... altså noen takler ikke langturer. Vi har også gymtimer med bare to elever. Vi legger det ikke opp ved at vi må dra ut masse utstyr og sånn, men det blir litt sånn at vi har planen i hodet, og så må vi ta det som det kommer. Mye av en slik jobb er improvisasjon.

Funn fra min undersøkelse viser at organiseringen av den fysiske aktiviteten er lik for de tre informantene, bortsett fra noen forskjeller i antall timer på de ulike avdelingene. Fysisk aktivitet er et satsingsområde og brukes i stor grad på skolen. Det som er satt av fysiske aktiviteter er en aktivitetsdag i uka, 2 ½ time kroppsøving, og svømming en gang i uka på avdelingene som informant 1 og 2 jobber på. I tillegg brukes den fysiske aktiviteten for å kartlegge elevene, i friminutt, samt som pause når de ser at eleven trenger det.

#### **4.2.1 Fysisk aktivitet som en læringsarena**

I min studie spør jeg hvordan fysisk aktivitet kan være en pedagogisk tilnærming i skolen, for barn med ADHD, og videre er at av mine forskerspørsmål om fysisk aktivitet kan bidra til læring. Med utgangspunkt i denne problemstillingen, og dette forskerspørsmålet vil jeg i denne kategorien se på funn fra undersøkelsen som sier noe om hvilke erfaringer informantene har med fysisk aktivitet som en læringsarena.

Informant 1 forteller at elevene som kommer til dem har hatt så store atferdsvansker og utfordringer i den ordinære skolen at de nærmest ikke har hatt fag den siste tiden og at de dermed har store faglige hull.

Videre forteller informant 2 at fysisk aktivitet brukes som en pedagogisk tilnærming til fag. Den fysiske aktiviteten trenger ikke nødvendigvis å være å løpe rundt eller spille fotball, men

at det ofte kan være en utflukt. Skolen knytter aktivitetsdagene så godt de kan opp mot faglige mål:

Det er jo klart det, at hvis du har om årstider eller du har om insekter eller hva som helst i for eksempel naturfag, så er det klart vi bruker det når vi er ute. Vi tar med oss de faglige målene ut. Vi kan for eksempel legge aktivitetsdagen til en utflukt til et museum, der er det jo masse faglig. Så de får inn fag på en annen måte enn å bare sitte på skolen. Vi lager halvårsplaner for aktivitetsdagene og da knytter vi det så godt som vi kan opp mot faglige mål.

Gjennom den fysiske aktiviteten som blir brukt på skolen, indikerer mine funn en mulig overføringsverdi til klasserommet. På spørsmål om informantene i sin undervisningspraksis, har erfart noen sammenheng mellom fysisk aktivitet og læring svarer informant 1 følgende:

Ja, jeg har erfart det på den måten at hvis du skal få barn til å lære, så må de trives. For å skape trivsel, så må du ha varierte og ikke... altså du må ha en variert dag og den må inneholde fysiske aktiviteter i en eller annen form. Og det er klart at når en elev opplever at han mestrer fysiske aktiviteter i en eller annen form, så skaper du selvtillit og den er helt avgjørende for god læring. Helt klart.

Informant 3 beskriver at de ofte ser det motsatte, at elever som ikke er fysisk aktive ikke orker teori:

Fysisk aktive elever som er sterke og friske, det er klart at du får mye gratis, fordi vi ser jo ofte det motsatte. Overvektige elever, fysisk innaktive elever, de orker ikke teori. Altså de orker ikke å jobbe med hjernen, fordi de rett og slett er for slappe, så det motsatte ser vi nok raskere enn fordelene med fysisk aktivitet. Men jeg vil tro at det er en kjempe stor positiv sammenheng.

Funn fra denne kategorien indikerer en mulig overføringsverdi til klasserommet ved bruk av fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming. Fordelene fordeler seg på læring gjennom mestring, motivasjon, økt konsentrasjon og relasjonsbygging. I det følgende vil jeg presentere funn i fra disse temaene.

## **Læring gjennom mestring**

Informantene beskriver mestring som en viktig kilde læring. Skolens visjon er at de skal være en kilde til mestring, noe som også gjenspeiler informantenes tilnærming til elevene.

Gjennom mestring og trivsel på en ny arena kan mine funn indikere en mulig overføringsverdi til klasserommet. Informant 2 beskriver dette på følgende måte:

De har masse nederlagsfølelser med vanlig skole. Så derfor blir dette en arena som de ofte mestrer godt og mestring er viktig, sånn at de kan hevde seg selv på ting de mestrer, de får til å komme til topps i den klatreveggen... det er en kjempe mestringsfølelse. Og det kan vi dra inn i klasserommet også. Bruke klatreveggen til å skrive i norsken, til å ja... opplevelsen av det, hvordan var det? Altså vi bruker de situasjonen i klasserommet og drar med den mestringsfølelsen. Skrive logg om dagen og litt sånn forskjellig.

Informant 1 beskriver det som jeg tolker som en mulig overføringsverdi i det å få eleven til å tro på seg selv og at man slik vil kunne oppnå mestring som man kan ta med seg inn i klasserommet:

Jeg tror aspektet med selvtillit er det viktigste uansett. Og kan du få en elev til å tro på seg selv og tro at de kan og at de er flinke til noe så får du gevinster som går på det å lære teoristoff. For hvis du ikke har tro på deg selv så gir du hvert fall opp å bruke hjernen... De trenger å få ut energi, og de trenger særlig å kjenne på at de mestrer, fordi de har nok utfordringer fra før av. Hvis de mestrer en grein, for eksempel fotball, så kan du dra alle de fordelene med inn i skolen, det er helt bombesikkert!

Informant 1 og 2 legger vekt på at læring kan ligge i det å mestre. Informant 3 trekker frem mestring gjennom motivasjon for å lære og viser til skolens visjon om å være en kilde til mestring for at elevene skal lære.

## **Læring gjennom motivasjon**

Informantene beskriver at fysisk aktivitet kan være en mulig motivasjonsfaktor for læring. De fleste elevene har dårlige skoleerfaringer, og skolen bruker fysiske aktiviteter for at elevene skal ha noe å glede seg til. Informant 3 forteller at de bruker fysisk aktivitet som en motivasjon for at elevene skal arbeide i skolefaglig sammenheng. På spørsmål om



informantene, i sin undervisningspraksis, har erfart sammenheng mellom fysisk aktivitet og læring for eleven, svarer informant 3:

Ja, fordi det kan lett bli brukt som et motivasjonsmiddel. Når vi sitter og skal ha eleven til å følge med, ha de til å gjøre x antall oppgaveark, når de vet at det er bordtennis eller et eller annet kjekt som skjer, at de vet at de skal få ristet fra seg, så blir det enklere for dem å tvinge i seg: okei... jeg skal klare det. For de vet at det skal skje noe.

Informant 3 forteller videre at han også bruker fysisk aktivitet som en motivasjonsfaktor for at eleven skal jobbe i klasserommet:

... med å si at hvis du tar to ark, to ark er noe som virker overkommelig, istedenfor å si at nå varer denne timen i 45 minutter. Jeg kan for eksempel si at med to ark så kan vi spille fotball etterpå. Da kommer de ofte mer på plass.

Informant 2 svarer at han ikke i sånn veldig stor grad ser noen direkte sammenheng mellom fysisk aktivitet og læring, men resonnerer seg frem til en mulig sammenheng fordi han bruker det som en motivasjon for å få elevene til å jobbe i klasserommet:

Ikke i sånn veldig stor grad, men jeg vil i hvert fall ikke si at... jeg vil tro det kanskje gjør det, men jeg klarer ikke helt å koble det, fordi elevene som kommer inn her med ADHD de har så mange ekstra ting med seg sånn at konsentrasjonen blir så vanskelig for dem. For dem så opplever jeg at når vi har vært ute og for eksempel svømt, så når de kommer tilbake til pulten, så er det ikke der de vil være. Det har mer vært en slags... Jo, jo, kanskje.. som en gulrot. Dersom du jobber bra nå så går vi å spiller bordtennis. Nå landet jeg på det likevel. Det er jo en sammenheng, jeg måtte bare resonnerer meg frem.

### **Konsentrasjon**

For elever med ADHD, viser teorikapittelet til at konsentrasjon er en del av utfordringene til elevene. Informant 1 og 2 trekker også frem konsentrasjon som et viktig moment for elevenes læringsutfordringer i skolen. Informant 2 forteller at han ofte får spørsmål fra andre skoler, om ikke elevene mister mye fag når de bruker så mye tid på fysisk aktivitet. Informanten

uttrykker at han ikke er enig i at elevene mister mye fag, og sier at elevene blir mer konsentrerte når de faktisk skal være konsentrert når de bruker fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming:

... men de gjør ikke det. fordi at jeg kan banke i bordet med forskning som sier at når du bygger sosial kompetanse, så øker den faglige kompetansen og selvbildet og problematferden synker, og dermed så er de mer konsentrerte om fag når vi jobber med fag i klasserommet. Så aktiviteter blir også et middel i forhold til det å konsentrere seg, når man skal konsentrere seg.

Informant 1 og 2 trekker frem at fysisk aktiviteter gir gevinster i klasserommet med at elevene får ut noe av den uroen de sitter inne med og at de slik faller mer på plass når de kommer inn i klasserommet:

Du trekker gevinster på at du får elevene mer våkne, mer på plass etterpå, at elever med ADHD har fått ut en del av den uroen gjennom fysisk aktivitet for man må jo ha en viss ro for å klare å konsentrere seg og følge med, for å ta inn nytt stoff. Så får du ut den uroen så tjener du helt klart på det i andre enden. (Informant 1)

I klasserommet er det så mye å reagere på, sånn at vi lager mest mulig rolige omgivelser for dem når de er inne, så får de springe fra seg når de er ute. Vi ser jo at det virker. Det er jo klart at hvis du har hatt en gymtime, hvor de virkelig har svetta, så ser du jo også at de faller godt på plass etterpå. Men de har jo mye energi, det har de, så jeg vil si at all fysisk aktivitet virker på konsentrasjonen. (Informant 2)

Videre forteller informant 1 om at det å kunne koordinere bevegelser, gjør noe med hjernen:

På lang sikt, så vil det helt sikkert hjelpe, når du får trent ferdigheten, for eksempel å svømme, sparke fotball, bordtennis osv. Så er jeg helt sikker på at det å koordinere bevegelser, gjør noe med hjernen. Det å være flink til å koordinere bevegelser, og å få ut energi gjennom fysisk aktivitet gjør at du konsentrer deg bedre etterpå.

## **Læring gjennom relasjon og sosial kompetanse**

Som tidligere presentert ble relasjoner trukket frem gjennom intervjuene. I tillegg til relasjon for å oppnå økt kontakt og tillit, som vil bli presentert i punkt 4.2.4, kan mine funn indikere at informantene ser en mulig overføringsverdi til klasserommet gjennom relasjoner og økt sosial kompetanse. Informant 2 uttrykker dette på følgende måte:

... og når den sosiale kompetansen øker, øker selvbildet, og så øker den skolefaglige mestringen og problematferden blir mindre.

Videre viser informant 3 også til betydningen av det å ha en god relasjon til læreren for å jobbe i timene:

Relasjon til elevene er helt essensielt når vi skal inn i klasserommet og jobbe med fag. Så det viktigste er jo: liker du læreren, så liker du å jobbe i timene.

Som tidligere presentert uttrykker informantene at elevene på denne skolen opplever lite mestring i teoretisk tilnærming. Informant 1 forteller at klasseromsundervisningen ofte er preget av mye irettesetting, elever som vandrer, ikke klarer å sitte i ro og har vansker med å konsentrere seg. I kroppsøvingstimen, hvor det ikke kreves at elevene skal sitte stille, blir denne utfordringen mindre:

... det blir det jo ikke i en gymsal og der det er fysiske aktiviteter og da blir det automatisk bedre relasjoner som du kan trekke med deg inn i klasserommet.

Informant 3 uttrykker at kroppsøvingstimene kan være utfordrende fordi det ofte minner elevene om nederlag de tidligere har møtt tidligere:

... den vanlige trauste gymmen minner dem ofte om det som har skjedd i den klassen de kommer fra, hvor det ofte har vært mobbing og ubehag og dårlig erfaring i forhold til skolen generelt...

### 4.2.2 Den urolige kroppen

Denne kategorien vil presentere informantenes opplevelser av barn med ADHD. Funn fra mitt datamateriale indikerer at elevene har behov for å bevege seg, og elevene med ADHD beskrives som urolige og at kroppen ikke helt klarer å sitte stille. Et av tiltakene knyttet til dette ligger i at skolen ikke praktiserer den vanlige pauseordningen med tre kvarter undervisning og så pause, men de tilpasser det til den enkelte elev, slik som vist i kategorien *hvordan brukes fysisk aktivitet på skolen*. De legger opp undervisningen etter hvor mye eleven kan klare å konsentrere seg, og så tar de hyppige pauser ut i fra det. Dagen blir lagt opp ut i fra det eleven kan klare, så strekker de det lenger og lenger etter hvert, fordi de ser at elevmassen som de får inn trenger det. For å få utløp for den urolige kroppen, tyr skolen til fysiske aktiviteter. Informant 1 beskriver dette på følgende måte:

De får ut mye energi, vil jeg si, ved å være fysisk aktive. Det er helt bombesikkert! Mange av disse elevene har jo problemer med å sitte stille. Kanskje ti minutter og så går jo beina. Så vi er nødt til å legge opp dagen etter det. Å jobbe 60-90 minutter om gangen er jo alt for lenge for elever med ADHD-problematikk, hvor man ser at de er så urolige, stakkar.

Han forteller også om det som jeg tolker som en mulig overføringsverdi til undervisningssammenheng gjennom å tilby elevene som kjenner på en urolig kropp fysiske aktiviteter:

Du trekker gevinster på at du får elevene mer våkne, mer på plass etterpå. De har på en måte... Hvert fall elever med ADHD, fått ut en del av den uroen gjennom fysisk aktivitet. For de må jo ha en viss ro og konsentrasjon for å følge med, ta inn nytt stoff, så får du ut den uroen, så tjener du helt klart på det i en annen ende.

Informant 3 sier at kroppsøvingstimen er en arena hvor eleven faktisk får lov til å være litt urolig:

Det er jo veldig urolige unger som kommer i sitt rette element, der en får bruke kroppen. Der man slipper å legge tøyler på seg selv. Når man skal sitte i ro på en pult så får man ofte mange... at man må gjenta at nå må du sitte stille, nå må du jobbe,

mens når vi har gym så er det å bevege seg man skal gjøre, en skal jo faktisk bruke kroppen. Det gjelder all fysisk aktivitet.

Informant 2 viser til elevenes behov for å bevege seg for å få samlet seg litt mer igjen etterpå. De må få lov til å ta seg en luftetur når de kjenner at de har behov for det, da er det kroppen som sier i fra:

... hvis dette er et barn som holder i en halvtime, så bør de få lov til å ta seg en luftetur. Man kan lage en avtale med dem om at du går når du faktisk kjenner at du må gå, da trenger du det. De trenger ikke være så lenge, men de trenger å røre litt på seg. De kjenner at kroppen er urolig og hvis de da får røre litt på seg, så kanskje de klarer å samle seg litt bedre etterpå.

### **Utfordringer med fysisk aktivitet og den urolig kroppen**

Alle tre informantene trekker som vist fram, viktigheten av å tilby fysiske aktiviteter til elever som har vansker med skolens krav om å sitte stille. Informant 2, som tidligere har uttalt at elevene må få lov til å ta seg en luftetur når de trenger det, trekker også frem følgende dilemma:

... man kan si at de vil utnytte dette, eleven misbruker det jo sikkert bare, så går de ut hele veien og sånn...

Informant 3 ser utfordringen knyttet til det å få elevene tilbake til undervisningen. De lar elevene få utfolde seg i fysiske aktiviteter, hvor det ikke kreves at de skal sitte stille, og så skal de tilbake til pulten sin. Dette er elever som er karakterisert som urolige, og informant 3 ser en utfordring med å først la de få bruke energien, for å så plutselig skulle legge den helt bort og sitte stille. Dette beskrives på følgende måte:

Noen av dem er veldig vanskelige å hanke tilbake til undervisningen. Altså i aktivitetsskifte. Noen av dem blir veldig høyt oppe. Men fra å være veldig sånn (slår ut med armene) urolig, så skal du ut og spille noe, så blir det masse fysisk aktivitet der de er i sitt rette element, så skal en da ta dem inn igjen og bringe dem tilbake til vanlig undervisning... Det skjer ikke av seg selv.

Informantene uttrykker at mange av elevene som kommer inn på skolen har dårlig, eller ingen erfaring med fysiske aktiviteter fra før. Informant 3 beskriver en utfordring knyttet til det å legge frem aktivitetene på en positiv måte, slik at det fanger eleven. Mange av dem kommer inn med en negativ holdning til det å skulle dra ut på tur, og en utfordring blir å snu denne holdningen:

Utedagene er veldig vanskelig å dra i gang, det å gå tur har ofte fått en litt sånn negativ betegnelse. Mange av dem har lite erfaring med det fra før, og forstår ikke helt meningen med det.

Videre sier han at det som er spennende, er at når de først blir med på turen så henger de i trærne akkurat som små unger og da kommer smilet.

#### **4.2.3 Den gode opplevelsen med fysisk aktivitet**

Min empiri kan indikere at informantene tar i bruk fysisk aktivitet for at elevene skal få gode opplevelser. Som nevnt, har de fleste elevene som kommer inn på den aktuelle skolen dårlige erfaringer med det ordinære skolesystemet. Informantene beskriver dem som elever som har mistrivdes på skolen, ikke fungerer på den lokale hjemmeskolen, og i noen tilfeller har droppet ut av skolen. Min empiri kan indikere at de på denne skolen arbeider mot å finne igjen gnisten i elevene, og at de arbeider mot å skape gode opplevelser for elevene.

Informant 1 forklarer at det er viktig for dem å bruke fysiske aktiviteter for å bli kjent med elevene og for å få kontakt, samtidig som han streber mot å få elevene til å senke skuldrene.

Når de kommer hit og de får en del av disse fysiske aktivitetene på timeplanen, så senkes jo skuldrene, mener vi å erfare. Det er ikke så mye skolepress, som de har nok vonde erfaringer med fra før. Så vi syntes at de tar imot aktivitetene på en kjempe positiv måte.

Som nevnt er fysisk aktivitet en del av en kartleggingsprosess på denne skolen. Skolen bruker også denne kartleggingsprosessen for å skape gode opplevelser for elevene:

De fleste som kommer inn hit har jo veldig dårlig selvtillit for de har mislyktes i skolen allerede, så når vi finner et område de er sterke på, så begynner vi jo selvfølgelig der, vi kartlegger alt, både det faglige nivået og det fysiske nivået. Så for å prøve å bygge opp selvtillit, kartlegge hva de er gode på, så må vi ta i bruk fysiske aktiviteter, for å skape en god opplevelse for dem. (Informant 1)

#### **4.2.4 Samhold**

Mine funn indikerer at å skape samhold mellom elevene, samt å oppnå økt kontakt og tillit til elever i en sårbar livssituasjon, vektlegges som avgjørende forhold for mine informantere bruk av fysisk aktivitet i undervisningssammenheng. Informantene beskriver fysisk aktivitet som en arena for utvikling av sosial kompetanse og trekker dette frem som et viktig element for bruk av fysisk aktivitet. Informant 3 beskriver fysisk aktivitet som en mye friere arena, hvor man kan snakke med hverandre og støtte hverandre i lagspill, le sammen, gi ”high fives” og heie på hverandre, noe elevene ikke er veldig flinke på ellers.

Gjennom å bruke fysisk aktivitet beskriver informant 1 en åpning til å få elevene til å føle at de er en del av et fellesskap, noe som kan indikere at de søker etter samhold gjennom en slik tilnærming.

Vi tyr til felles aktiviteter ute for å få gruppa til å passe sammen. Vi gjør felles aktiviteter ute. Min erfaring er at det sitter så i hodet på læreren at det er viktig å skape relasjoner mellom elevene at du automatisk tyr til fysiske aktiviteter og lek. Jeg har jo for eksempel gjort det ved å hoppe tau. Vi delte i to lag, alle var med, alle hadde enorm glede av det. Du bygger relasjoner på en-to-tre.

Informant 2 forteller at i fysisk aktivitet får elevene en helt annen samhandling og elevene tør å være seg selv:

De får en helt annen samhandling i for eksempel leken. De gjør jo det. De får lov til å være unger igjen, får liksom pille av litt av det der harde ytre som de mange ganger har. De ser at de kan vise seg litt sånn som de egentlig er. Det er ikke barnslig, jeg trenger ikke være så kul hele veien, det er greit. Det er jo klart at hvis du putter to ungdommer i en kano så må de samarbeide om å padle å komme frem, så er det klart

at de bygger jo relasjoner der og da, og ikke minst rundt et bål. Det har noe med hele stemningen å gjøre.

### **Utfordringer med samhold**

Informantene forteller at barna med ADHD ofte har utfordringer knyttet til et sosialt plan.

Elevene har vansker med å få seg venner, som en konsekvens av sine utfordringer.

Informantene uttrykker at de ser at problematferd ofte henger sammen med utfordringer med sosial kompetanse og at elevene ofte faller utenfor venneflokket og tyr til andre individuelle aktiviteter:

En del av våre elever har problemer på det sosiale planet i venneflokket. Når denne ADHD-diagnosen følger dem, ser vi at de har det vanskelig der. Og det vi ser er at de ofte rømmer inn i pc- og internettverdener, fremfor å gå ut i noe de er usikre på. Det som er årsaken er nok at de faller ut litt sosialt, så da rømmer de inn der. De er jo kjempe flinke på pc... Så det å få de vekk der i fra og ut i aktivitet... Det streber vi mot. (Informant 1)

Informant 2 beskriver en utfordring knyttet til tro på egen innsats i forbindelse med fysisk aktivitet, og han ser at elevene ofte melder seg ut, fordi de føler at de ikke er flinke nok:

Vi erfarer ganske ofte at de liker ballspill, men de syntes ikke de er så flinke til det. De liker det, men henger ikke med i forhold til vennekretsen. De velger å sitte foran pcen, fordi de føler at de ikke mestrer.

Informantene forteller om hvor viktig det er at man er observant på disse utfordringene hos barn med ADHD og kartlegger hver enkelt elev, også ut i fra sosiale ferdigheter. Informant 2 forteller om hvor viktig det er at man er observant på elevene i samhandling med andre, og forsikrer seg om at de faktisk er med på de reglene som er satt for leken og veileder dem i sosiale spilleregler:

... en må være obs på de lekene og aktivitetene som de leker. At unger med ADHD... at du er sikker på at de kan reglene og at de vet hvordan de skal delta, hvordan de skal spørre om de kan få lov til å være med i stedet for å slå, altså at de vet hvordan de skal få lov til å være med i leken, at de er trygge på hva som skjer og hvis de ikke er det,



hvis de ikke kan lekene, må noen lære de det. Man må ha et spesielt øye på dem, hvem de leker med, om de får det til, om de kan de sosiale reglene i leken.

Informant 2 reflekterer over å snu utfordringene til noe positivt. Det å snu en situasjon som har vært vanskelig, til en situasjon hvor eleven kan klare å prate om det som har vært vanskelig og ta lærdom fra det:

Det er jo klart at av og til så kan det skjære seg totalt, det gjør det jo. Det er ikke alltid at aktiviteten blir sånn man har tenkt og at det er den idyllen som vi hadde tenkt, noen ganger så går de jo i tottene på hverandre. Men da er det også på en måte å bruke de situasjonene også, til å hva var det egentlig som skjedde der. Ikke minst å få de til å ordne opp igjen etterpå, når de er klar til å ordne opp i den situasjonen som har vært. Så det er voldsomt verdifullt.

### **Økt kontakt og tillit til lærerne**

Min empiri kan indikere at økt kontakt og tillit er en av grunnene til at denne skolen bruker fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming for barn med ADHD. Som nevnt ble relasjoner trukket frem av alle informantene, men da spesielt relasjoner til lærerne. Informant 2 forteller at de hadde ikke klart seg uten fysisk aktivitet og trekker frem at det bidrar til å bygge relasjoner til elevene og de bruker det bevisst for å få til en god kontakt med eleven og for å skape et tillitsbånd. De spiller bordtennis og går ut i ballbingen for å sparke fotball, og for å få kontakt med elevene, fremfor å konkurrere med dem. Og som informant 1 sier: ”man får kontakt” .

Informant 1 sier at de bruker fysisk aktivitet for å få kontakt med elever som ikke har fungert på hjemmeskolen:

90% av våre elever har jo et gedigent skoleproblem når de kommer inn her. De har mistrivdes på skolen, kanskje slått seg ut av skolen, og fungerer ikke på hjemmeskolen og da er det veldig viktig for oss å bruke fysiske aktiviteter for å bli kjent med de og for å få kontakt med de, samtidig som vi gir dem selvtillit fordi alle har jo noe de er gode på. Da får jeg tillit.

Informantene uttrykker at barna som kommer inn hos dem har store vansker i skolesammenheng. De kommer lett opp i konflikter, har ofte dårlig impuls kontroll og mange av elevene sliter med aggresjonsproblematikk. Informant 2 forteller at han da bruker den fysiske aktiviteten til å få kontakt med eleven for å få bedre kontroll:

... det vi ser da, det er at når vi bruker den fysiske aktiviteten og vi er ute og har såpass god tid som vi har på de hele dagene, så er vi veldig bevisste på å bygge gode relasjoner til dem. Fordi vi ser at når vi bygger gode relasjoner, så er det lettere for oss å oppnå kontroll i forhold til det som er vanskene deres. Det er jo nesten sånn at jo mer vansker de har, jo lenger må vi ut på den relasjonsaksen for å bygge gode relasjoner for å få kontroll. Vi ser jo at for oss, så er det å ha gode relasjoner i bunn, helt essensielt for videre jobbing.

Informant 2 sier også at det er lettere å få til den gode samtalen når man er ute på tur og i aktivitet og at man lettere da kan bruke situasjoner til å lære dem å håndtere det som er vanskelig:

Så kan vi bruke situasjoner hvis det har skjedd noe, hvis de har gått opp å blitt litt aggressive, så kan vi bruke situasjonen til å si noe om hva som egentlig skjedde, spørre hvorfor det ble vanskelig, hva kunne vi voksne gjort annerledes? Er det andre måter vi kunne gjort det på? Hva er godt for deg at vi voksne gjør i sånne situasjoner? Og ja... sånn at vi lærer dem dette med sinnekontroll gjennom aktivitet, det å hevde seg selv positivt... samtalen blir annerledes når du er ute på tur og du viser andre sider av deg selv. Da er det lettere å spørre dem om hvordan de egentlig har det. Det mener jeg å erfare at er lettere når man er ute på tur. Det gjør det litt mer... jeg vet ikke... ufarlig egentlig.

#### **4.2.5 Tilrettelagt fysisk aktivitet**

På den aktuelle skolen indikerer mine funn at de legger de vekt på å tilrettelegge den fysiske aktiviteten til elevene. All form for fysisk aktivitet passer ikke for alle elever, men man må møte eleven der de er, og bygge på deres sterke sider. Informant 1 forklarer dette med å komme med et eksempel fra egen undervisningspraksis. En av elevene hans ville aldri være med i kroppsøvingstimene og fikk fritak fra disse. Informanten sier følgende: ”..det er jo

tragisk hvis det ikke blir satt inn noe annet, eller at de legger om kroppsøvingstimene, sånn at han kan passe inn”. Det viser seg at denne gutten går på judo i fritiden, noe han var veldig flink til, men informanten forteller at eleven meldte seg ut av kroppsøvingstimene fordi det var for mange sosiale regler og rammer som eleven syntes det var vanskelig å forholde seg til. Informant 1 uttrykker et mulig behov for å tilrettelegge den fysiske aktiviteten på følgende måte:

... så det å legge til rette i kroppsøvingstimene, sånn at du får opp disse elevene, er jo knallviktig! Vær bevisst på at alle skal være med, ut i fra sine forutsetninger. Det er kjempeviktig i det faget.

På spørsmål om informantene ser noen ulemper med bruk av aktivitet trekker informant 3 frem viktigheten av å tilrettelegge den fysiske aktiviteten etter elevens forutsetninger og at det er skolens ansvar å tilpasse aktiviteten, samt at man ikke nødvendigvis alltid trenger å gjøre det samme for alle elevene:

... som ikke mestrer deler av gymmen, ja, men da skifter man aktivitet. Hvis man holder på med klatring så klatrer man halvveis. Man trenger jo ikke klatre til topps. Sånn at mestringen den kommer underveis. Der tenker jeg at det er spesialpedagogen sin oppgave å legge til rette for hva som passer denne eleven best. Hvis man spiller fotball og det er vanskelig, så trenger man ikke gjøre det hele timen. Da kan man heller snu til noe annet, så har man fått til noe i løpet av dagen.

Informant 3 sier at ikke alle elevene som kommer inn på skolen har samme forutsetninger for fysisk aktivitet, og desto viktigere blir det å legge frem den fysiske aktiviteten slik at nettopp den enkelte elev kan få en positiv opplevelse.

En gutt som jeg jobbet med, han hadde ADHD og han var stor og kraftig, så han hadde fått belastningsskader i beina. Han presset vi litt til å gå tur med, men han hadde veldig vondt i knærne etterpå, men han var veldig stolt, så jeg tror det påvirka han veldig positivt likevel. Fordi det var ikke en del av hans identitet, det å kunne gå. Han hadde jo fått det til.

## 5 Drøfting av funn

I denne studien ønsker jeg å få et nyansert bilde av mine informanternes erfaringer med fysisk aktivitet for barn med ADHD. Jeg vil undersøke hvordan den aktuelle skolen bruker fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming for barn med ADHD. Dette er oppgavens primære problemstilling. Jeg ønsker videre å se på om fysisk aktivitet kan bidra til læring og hvilke erfaringer lærerne har med elever som ikke mestrer fysisk aktivitet.

I forrige kapittel presenterte jeg mine funn og jeg vil nå forsøke å tolke disse basert på presentert teori fra kapittel 2.

### 5.1 Hvordan brukes fysisk aktivitet på skolen?

Informantene trekker særlig frem mestring, gode relasjoner og sosialisering som grunnlag for bruk av fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming for barn med ADHD. Informantene trekker også frem at de bruker fysisk aktivitet for å kartlegge elevene etter deres fysiske ståsted, samt for å få ut en del av uroen elevene kan sitte inne med.

På spørsmål om hvordan fysisk aktivitet brukes i skolehverdagen, i undervisning av barn med ADHD, er informantenes praksis noe ulik i forhold til hvor mye de tar i bruk fysiske aktiviteter, da informantene arbeider på ulike avdelinger. Til felles for dem er at fysisk aktivitet brukes mer på denne skolen, enn hva som er vanlig praksis på andre skoler. På den aktuelle skolen har de vanlige kroppsøvingstimer, svømming en dag i uka, samt en aktivitetsdag hver uke. Som eksempel på hva de bruker aktivitetsdagene på trekker informant 1 frem: *”Da er vi i skogen, de klatrer i trærne, de brenner bål, vi løper rundt med drager på strand, fotball og ja... vi er mye ute.”* (Punkt 4.2). Informant 2 trekker frem: *”Vi klatrer, vi kiter, vi padler i kano, vi går mye på stranda, ellers noen ganger så trenger det ikke være de helt store tingene heller.”* (Punkt 4.2). Dette kan ses i tråd med det Dusesund (1995) skriver om bevegelsens indre verdi. Et indre perspektiv på fysisk aktivitet innebærer at den fysiske aktiviteten også kan bestå av meningsfulle opplevelser i skog og mark, vann, natur fjell, og så videre, men at man da fokuserer på bevegelsens indre verdi, aktiviteter som gir mening, opplevelser og erfaringer og slik prioriterer aktiviteter som kan gi elevene indre verdi. Disse

aktivitetene kan også ha et ytre perspektiv, men det kan tenkes at skolen velger slike aktiviteter med bakgrunn i den mulige indre verdien de kan gi.

Videre sier Informant 1 at: *"Vi kartlegger elevene etter deres fysiske ståsted"* (Punkt 4.2).

Informant 1 og 2 trekker også frem at de utnytter kartleggingen for å bygge på elevens sterke sider. Dette funnet kan ses i sammenheng med det Ogden (2009) sier om at vanskene til barn med ADHD i stor grad dreier seg om manglende mestring i situasjoner de til daglig møter, og at elevenes psykiske helse kan fremmes dersom de får støtte i utvikling av mestringsferdigheter. Videre skriver Ogden (2009) at det kan tenkes at man kan fremme elevens psykiske helse gjennom å bygge undervisningen rundt elevens sterke sider. Ved å kartlegge elevene for å bygge på deres sterke sider, kan det tenkes at elevenes psykiske helse kan fremmes, ved at elevene kan kjenne på at de mestrer.

### **5.1.1 Fysisk aktivitet for mestring eller bevegelse?**

Gjennom fysisk aktivitet kan man benytte seg av bevegelse, for å tjene andre formål (Duesund, 1995). I oppgaven er fysisk aktivitet definert som et samlebegrep, hvor all form for bevegelse favner begrepet fysisk aktivitet. Funn fra kategorien *fysisk aktivitet som en læringsarena* indikerer at mine informanter legger vekt på fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming for å oppnå mestring. Informant 1 sier at *"de trenger særlig å kjenne på at de mestrer"* (punkt 4.2.1). Dette kan ses i sammenheng med det Ogden (2009) skriver om at ADHD utgjør en utviklingsmessig risiko knyttet til faglig utvikling. Gjentatte nederlag på skolefaglige arenaer vil kunne påvirke elevens tro på seg selv og gå utover elevens læring. Det kan tenkes at elevene, som informanten sier, har et behov for å kjenne mestring for å kunne være tilgjengelig for læring, og at de bruker fysisk aktivitet for at elevene skal få oppleve mestring.

Informant 2 sier også at de drar med seg mestringsfølelsen inn i klasserommet. Elevene føler at de får til noe, og tar med seg denne følelsen i skolefaglig sammenheng. Dette kan ses i tråd med det Stortingsmelding 22 skriver om at tro på egen innsats gir resultater (Kunnskapsdepartementet, 2011). Med en slik tilnærming kan det tenkes at du har forutsetningene for å lære og ta inn nytt stoff, selv om det ikke er gitt at du gjør det. Elevene kan også få mestringsopplevelser som kan gi dem tro på seg selv og motivasjon for å lære.

Mine informanter beskriver elevene som urolige og informant 2 trekker frem at ”*Mange av disse elevene har jo problemer med å sitte stille*” (Punkt 4.2.2). Dette kan ses i lys av det Rønhovde (2011) sier om at elever med ADHD ofte har vansker knyttet til hyperaktivitet. Man ser en elev som stadig forlater plassen sin, har vansker med å sitte stille på stolen og har rastløse hender og føtter. Kort sagt har de ofte vansker med å sitte stille i undervisningssammenheng. Man kan spørre seg om skolen bruker fysisk aktivitet for å få elevene til å bevege seg for å få ut uroen, eller om den brukes for at elevene skal få mestringsopplevelser. Nordahl et al. (2005) sier at hyperaktiviteten knyttet til barn med ADHD kan føre til vanskeligheter med å få med seg det som skjer i klasserommet. Dette kan også ses i lys av det informant 1 sier: ”*For de må jo ha en viss ro og konsentrasjon for å følge med, ta inn nytt stoff, så får du ut den uroen, så tjener du helt klart på det i en annen ende*” (Punkt 4.2.2). Informant 1 viser til at du får gevinster med fysisk aktivitet gjennom mer våkne elever som er mer plass etterpå, og at elevene får ut en del av uroen gjennom fysisk aktivitet. Det kan tenkes at bevegelse kan bidra til at du får ut uro, noe som kan gjøre det lettere å konsentrere seg om å lære. Et interessant funn fra underkategorien *utfordringer med den urolige kroppen*, kan stilles som et motargument til dette. Informant 3 sier at det kan være vanskelig å få elevene tilbake i undervisningen etter de fysiske aktivitetene: ”*så blir det masse fysisk aktivitet der de er i sitt rette element, så skal en da ta dem inn igjen og bringe dem tilbake til vanlig undervisning... Det skjer ikke av seg selv.*” (Punkt 4.2.2). Kanskje kan den fysiske aktiviteten føre til at elevene blir så giret opp at det slik går utover konsentrasjonen igjen, ved at de vil ha vansker med å roe seg ned igjen, og komme tilbake til undervisningen.

### **5.1.2 Pause når kroppen blir nærværende?**

Funn fra kategorien *hvordan brukes fysisk aktivitet på skolen*, indikerer at de på skolen bruker fysisk aktivitet som pause for eleven når de ser at de trenger det. Et av vanskeområdene til barn med ADHD er knyttet til konsentrasjon, og Nordahl et al. (2005) skriver videre at barna kan ha utfordringer med å sitte stille å arbeide med oppgaver over tid. Dette kan ses i tråd med det informant 1 trekker frem: ”*... fysisk aktivitet gjør dem bedre i stand til å konsentrere seg på skolen*” (Punkt 4.2).

Kroppen kan ikke være borte eller stå på siden, uten at den er i verden til å begynne med. I det kroppen er i veien for oss, eller føles ubehagelig, tillegger vi den oppmerksomhet

(Duesund, 1995). Duesund (1995) skriver at dersom kroppen er i veien for oss, vies den oppmerksomhet og blir nærværende. Dette kan ses i lys av funn fra underkategorien *utfordringer knyttet til konsentrasjon*, hvor informant 2 sier: *"I klasserommet er det så mye å reagere på"* (Punkt 4.2.1). Rønhovde (2011) skriver at elever med ADHD kan ha vansker med å skille mellom relevant og irrelevant informasjon, og viser til at mange inntrykk vil gli inn, uavhengig av sammenhengen og hva som er gjeldende. I et klasserom kan det, som informanten sier, være mange inntrykk og mye informasjon og det kan bli en utfordring for eleven å skille mellom relevant og irrelevant informasjon. Videre kan funnet knyttes til konsentrasjonsvanskene hos barn med ADHD, og ses i sammenheng med den dys-fremtredende kroppen som Leder (1990) beskriver. Eleven vil kunne holde på med andre ting, se ut vinduet, ha tankene et annet sted, eller fundere over hvem han skal leke med i friminuttet. Tankene er en del av den kroppslige helheten og det kan tenkes at dersom tankene tar overhånd, kommer skolearbeidet i bakgrunnen. Dette kan indikere at eleven ikke klarer å konsentrere seg om det arbeidet det forventes at han skal gjøre, fordi kroppen er nærværende. Man blir bevisst den ukonsentrerte kroppen, den oppleves nærværende, står i veien og er dys-fremtredende (Duesund, 1995).

Ogden (2009) skriver at undervisningen som regel organiseres som helklasseundervisning, med lengre økter med oppgaveløsning eller lesing. Nordahl et al. (2005) skriver at barn med ADHD vil ha utfordringer knyttet til å sitte stille å arbeide med oppgaver. Dette kan ses i tråd med funn fra kategorien *den urolige kroppen* hvor informant 1 sier: *"Å jobbe 60-90 minutter om gangen er jo alt for lenge for elever med ADHD-problematikk"* (Punkt 4.2.2). Dersom man tar i betraktning at eleven ikke nødvendigvis makter og har forutsetninger for å arbeide en økt på 60-90 minutter, og kartlegger i samarbeid med eleven hvor lenge det er hensiktsmessig å arbeide før man trenger en pause, vil man kanskje se en elev som arbeider konsentrert når han skal, fordi han ser en ende på arbeidet og har noe å se frem til. At den fysiske aktiviteten er noe eleven ser frem til er likevel ikke gitt, men det blir da viktig å finne frem til eventuelle andre områder eleven er sterk på, slik at dette kan brukes som en motivasjon for å arbeide.

### **5.1.3 Fysisk aktivitet for å oppnå gode relasjoner**

Mine funn indikerer at skolen også bruker fysisk aktivitet for å bygge gode relasjoner med elevene, og mellom elevene. Informant 2 viser til viktigheten av dette arbeidet ved å

understreke at ”... når den sosiale kompetansen øker, øker selvbildet, og så øker den skolefaglige mestringen og problematferden blir mindre” (Punkt 4.2.1). Dette kan ses i tråd med det Duesund og Skårderud (2003) skriver om at aktiviteter som blant annet fokuserer på relasjoner med andre, kan fremme kroppslig selvforglemmelse. At elevene har gode relasjoner til de rundt seg, kan bidra til at den urolige kroppen blir bakenforliggende, og at aktiviteten blir det primære fokus. Dette kan ses i tråd med Leders (1990) teori om den ekstatiske kropp, hvor oppmerksomheten er utenfor kroppen og vies aktiviteten. Kroppen blir fraværende på en nærværende måte (Duesund, 1995). Videre kan en slik tilnærming ses i sammenheng med stortingsmelding 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011), som trekker frem at elever opplever trivsel når de har gode relasjoner til andre.

Også mellom lærer og elev, kan funn fra kategorien *samhold*, indikere at gode relasjoner kan være til stor hjelp i gjennomføringen av skoledagen. Informant 2 viser til at i sitt arbeid ”... er det å ha gode relasjoner i bunn, helt essensielt for videre jobbing” (Punkt 4.2.4), og informant 3 konkluderer med at ”liker du læreren, så liker du å jobbe i timene” (Punkt 4.2.1). Dette kan ses i sammenheng med det Akseldotter og Grimstad (2009) trekker frem om at lærere til daglig sliter med å gjennomføre undervisningen for hele klassen. Mangel på gode relasjoner kan være et mulig moment i utfordringen med å gjennomføre undervisning for hele klassen. Videre skriver Rønhovde (2011) at man ofte ser temperamentsutbrudd hos barn med ADHD. Dette ser informant 2 i sammenheng med relasjonsbygging, og trekker fram at gode relasjoner til elevene også kan bidra til at de får bedre kontroll når vanskelige situasjoner oppstår. ”... jo mer vansker de har, jo lenger må vi ut på den relasjonsaksen for å bygge gode relasjoner for å få kontroll” (Punkt 4.2.4). Dersom man som lærer har en god relasjon til eleven, kan det tenkes at temperamentsutbruddene blir mindre hyppige, eller at man hvert fall lettere kan få kontroll når temperamentsutbruddene er et faktum.

Det finnes ulike måter å bygge relasjoner på, men på den aktuelle skolen indikerer mine funn at fysisk aktivitet ofte brukes som en tilnærming i arbeidet med å bygge gode relasjoner. Informant 1 viser i flere sammenhenger til at fysisk aktivitet er et godt utgangspunkt for relasjonsbygging. Blant annet viser informanten til en god opplevelse med hoppetau, og trekker frem at ”... Du bygger relasjoner på en-to-tre” (Punkt 4.2.4). I tillegg til at aktiviteter som fokuserer på relasjoner med andre kan fremme kroppslig selvforglemmelse skriver også Duesund og Skårderud (2003) at selvforglemmelse kan fremmes dersom aktiviteten ikke er konkurransefokusert. Dette kan ses i sammenheng med funn fra underkategorien *økt kontakt*



*og tillit til lærerne*, hvor det å få til en god kontakt med eleven for å skape et tillitsbånd trekkes frem som et viktig moment i relasjonsbygging med eleven. Informant 1 forteller at de drar i ballbingen for å sparke fotball og ikke for å konkurrere. Dette kan indikere at man fokuserer på å få kontakt og på bevegelsens indre verdi (Duesund, 1995), og da kan det tenkes at eleven også opplever kroppslig selvforglemmelse, ettersom det kan tenkes at kroppen ikke er i fokus.

## **5.2 Kan fysisk aktivitet bidra til læring?**

I stortingsmelding 22 (2011) står det at tro på egen innsats gir resultater. I skjæringspunktet mellom opplevelse og aktivitet og mellom eleven og omgivelsene aktivitetene utspilles i, kan det tenkes at fysisk aktivitet kan bidra til læring (Duesund 1995). Man kan anta at det avhenger av at eleven finner en arena i verden som han mestrer, slik at han kan bygge opp selvet i møte med verden. Skal man trekke linjer til fysisk aktivitet som en læringsarena kan man, som vist om bevegelsens egenverdi, anvende bevegelse for å tjene andre formål (Duesund 1995). I min studie kan det tolkes som informantene uttrykker nettopp dette. Det er mulig å anta at de anvender fysisk aktivitet for å tjene læring, gjennom at elevene opplever mestring gjennom fysiske aktiviteter. Dette er i tråd med funn fra underkategorien *læring gjennom mestring*, hvor informant 2 beskriver det som kan tolkes som en mulig overføringsverdi til læring: ”... de kan hevde seg selv på ting de mestrer (...) Og det kan vi dra inn i klasserommet også.” (Punkt 4.2.1). I lys av Arnolds (1979) dimensjon undervisning *gjennom bevegelse* (Duesund, 1995), kan målet for bevegelse være læring, da funn fra underkategorien *læring gjennom mestring*, kan indikere at den fysiske aktiviteten brukes for å skape mestring, fordi mestring ikke er tilstede i andre læringssituasjoner. Det kan tolkes som at den fysiske aktiviteten blir brukt for å tjene læring. Ikke nødvendigvis direkte gjennom at elevene blir flinkere i matematikk dersom de er fysisk aktive, men indirekte tjent, gjennom at elevene som informant 2 sier, kan hevde seg selv på ting de mestrer, og ta med seg denne følelsen inn i klasserommet (Punkt, 4.2.1).

En tanke gjennom tolkningen av mine resultater er at dersom fysisk aktivitet fører til mestring og mestring fører til læring, så bør fysisk aktivitet være en del av den pedagogiske tilnærming for alle elever. Er det virkelig så enkelt? Informant 1 og 2 trekker særlig frem aspektet med at fysisk aktivitet gir mestring, som igjen kan gi gevinster i skolefaglig

sammenheng. Aspektet med at fysisk aktivitet fører til mestring er ikke gitt, da det kan tenkes at noen elever ikke føler mestring gjennom fysiske aktiviteter. Funn fra kategorien *læring gjennom mestring* indikerer at mestring fører til læring og det kan tolkes som at for å lære, bør mestring være utgangspunktet. For noen kan mestring ligge i fysisk aktivitet, men det er ikke nødvendigvis slik for alle.

Mestringsaspektet blir mer nyansert med at informant 3 trekker frem hvordan de bruker fysiske aktiviteter som en motivasjonsfaktor. Dette kan tolkes som at informanten ser en overføringsverdi fra fysisk aktivitet til læring, og opplever at det kan være en motiverende faktor for elevene å vite at når de har fullført et gitt arbeid, så skal de få gjøre noe annet gjennom fysisk aktivitet: *”så blir det enklere for dem å tvinge i seg: okei... jeg skal klare det. For de vet at det skal skje noe.”* (Punkt 4.2.1). Hvis man bruker motivasjon som et fundament for læring, må også belønningen for å arbeide være en arena hvor eleven føler mestring, og motivasjonen må være noe eleven kan se frem til. Dersom eleven ikke har positive opplevelser med fysisk aktivitet, kan det tenkes at fysisk aktivitet som belønning, ikke heller virker motiverende.

### **5.2.1 Tilrettelegge den fysiske aktiviteten**

Under intervjuet spurte jeg informantene mine om hvilke erfaringer de hadde med elever med ADHD som ikke mestrer eller har utbytte av fysisk aktivitet. Informantene er stort sett samstemte i at de ikke har mye erfaring med elever som ikke har utbytte av den fysiske aktiviteten. De har møtt elever som ikke mestrer visse områder innenfor fysisk aktivitet, men legger vekt på at det da er deres ansvar å legge til rette for aktivitet som eleven kan mestre. Informant 2 referer til en gutt han underviste: *”... han var stor og kraftig, så han hadde fått belastningsskader i beina. Han presset vi litt til å gå tur med, men han hadde veldig vondt i knærne etterpå, men han var veldig stolt”* (Punkt 4.2.5). Å tilrettelegge den fysiske aktiviteten for elever som ikke nødvendigvis har forutsetninger for å mestre på en arena med fysisk aktivitet, er et aspekt som må tas i betraktning. Igjen vil jeg vise til Arnolds (1979, ref. i Duesund, 1995) tre dimensjoner for bevegelse. Gjennom undervisning *om* bevegelse kan det tenkes at gutten informanten referer til, kan bli oppmerksom på bevegelsens egenverdi, og bevegelsens teoretiske fundament kan være en måte å vise til hvilken verdi bevegelsen i seg selv kan innebære for gutten informanten referer til. At informanten sier at gutten var veldig stolt etterpå, kan ses i tråd med at oppnåelse av ferdigheter er verdifulle i seg selv og kan

indikere at gutten kjente at tilværelsens kroppslige dimensjon ble aktivert, noe som er i tråd med bevegelsens egenverdi som Duesund (1995) referer til.

Et annet aspekt kan være Arnolds (1979, ref. i Duesund, 1995) dimensjon, undervisning i bevegelse, som handler om når aktiviteten er målet i seg selv. Med en slik tilnærming kan man få mulighet til å bli kjent med et mangfold av aktiviteter, og bygge erfaringer som kan føre til at en blir bevisst egen personlig kapasitet, og gjennom disse erfaringene bli i stand til å sette seg mål som er innenfor egen rekkevidde. Man trenger ikke nødvendigvis å sette mål om å nå toppen av et fjell, men man kan sette som mål at man skal ut på tur for å bevege seg, fordi bevegelsen har verdi i seg selv. Kanskje vil man da, som gutten i eksempelet, få en god opplevelse nettopp fordi man selv ikke hadde forventet å klare det. Slike opplevelser kan også ses i sammenheng med å utvide en persons livsverden (Duesund, 1995). Man kan oppleve seg selv på nye måter, og erfare seg selv som helhetlige mennesker, fremfor at egen livsverden er preget av et syn på seg selv, som en person som ikke får til å bevege seg. Målet er ikke nødvendigvis at de skal bli gode i en aktivitet, men at de skal få mulighet til å møte opplevelser med å være i aktivitet og bevegelsens egenverdi, som kan føre til at den fysiske aktiviteten er et middel for å oppnå andre konkrete læringserfaringer, noe som er i tråd med teorien om bevegelsens egenverdi (Duesund, 1995). Med en slik erfaring kan man spørre seg om man trenger å være god i fysisk aktivitet for å delta. Dette er i tråd med funn fra kategorien *utfordringer med samhold*, hvor informant 2 trekker frem: *"Vi erfarer ganske ofte at de liker ballspill, men de syntes ikke de er så flinke til det. De liker det, men henger ikke med i forhold til vennekretsen."* (Punkt 4.2.4). For å delta i for eksempel fotball, trenger man ikke nødvendigvis å være den som scorer mål, men man kan delta for bevegelsens egenverdi og delta for å være med i den sosiale interaksjonen. Dersom man bruker eksempelet med fotball kan det tenkes at i fotball som konkurranseidrett vil resten av lagets, trenerens og foreldrenes tilbakemeldinger på sidelinja, også bidra til at den fysiske aktiviteten oppleves positiv, det avhenger jo da av at disse tilbakemeldingene er positive.

### **5.2.2 Skolens ansvar**

Akseldotter og Grimstad (2009) skriver at det kan være en utfordring i skolen med gjennomføring av undervisning for hele klasser. Elever med ADHD kan tenkes å være en av mange utfordringer skolen møter. Ogden (2009) skriver videre at barn med ADHD kan bli sett på som de umulige av lærere og medelever, fordi de har vansker med å tilpasse seg

skolens krav om å sitte stille og lytte. Skolen kan være utfordrende for barna med ADHD, og kan være utfordrende for lærerne som skal undervise dem. Man kan spørre seg om hvem sitt ansvar det er at undervisningen likevel skal kunne gjennomføres. Opplæringslova (1998) § 1-3, *tilpassa opplæring og tidlig innsats*, sier at skolene skal tilpasse opplæringen til den enkelte elevens evner og forutsetninger. Hos et barn med ADHD står det ikke nødvendigvis på evnene, men på forutsetningene. Som Berg (2005) skriver, er elevenes evnemessige utrustning ofte større enn hva de får til å vise i skolesammenheng, og vi ser ofte at disse elevene underpresterer. Dette kan ses i tråd med funn fra kategorien *tilrettelagt fysisk aktivitet* hvor informant 2 forteller om en elev som aldri ville være med i kroppsøvingstimen. Videre sier informanten: *"Så viser det seg at denne gutten... faktisk gikk på judo i fritiden... han meldte seg ut av kroppsøvingstimene, men gikk på judo i fritiden og var veldig flink."* (Punkt 4.2.5). Dette funnet kan indikere at gutten informanten referer til har evner til å mestre kroppsøvingstimene, men meldte seg ut, kanskje fordi forutsetningene for at han skulle mestre, ikke var tilrettelagt. Som informanten videre sier blir det viktig å *"Vær bevisst på at alle skal være med, ut i fra sine forutsetninger"* (Punkt 4.2.5). Som jeg har diskutert tidligere i oppgaven, er ikke fysisk aktivitet nødvendigvis den mest gunstige tilpasning for alle elever, men det kan være en måte å tilpasse for noen elever og da må elevene få møte muligheten til å utforske en slik arena, slik som informant 3 trekker frem: *"... det er spesialpedagogen sin oppgave å legge til rette for hva som passer denne eleven best"* (Punkt 4.2.5). Det er ikke nødvendigvis bare spesialpedagogens ansvar, men i tråd med opplæringsloven § 1-3 er det hvert fall skolens ansvar.

### **5.3 Hva med elevene som ikke har gode erfaringer med fysisk aktivitet?**

Som tidligere nevnt indikerer mine funn at mine informanter har erfart få ulemper med fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming for barn med ADHD. Likevel kan det tenkes at visse aspekter ved fysisk aktivitet kan utgjøre en utfordring for disse barna. Berg (2005) skriver at barn med ADHD kan ha utfordringer knyttet til sosial interaksjon, med bakgrunn i deres vansker knyttet til hyperaktivitet og impulsivitet. Videre skriver Ogden (2009) at barna har et omdømme som sier at de lager mye bråk, og de blir ofte, i skolesammenheng, sett på som de umulige. I sosial interaksjon kan det tenkes at elevene står i fare for å komme i vanskelige situasjoner, fordi de, som Berg (2005) skriver, bryter regler uten å tenke seg om, noe som kan

ende med konflikter med jevnaldrende. Selv om man lærer barna sosiale ferdigheter, kan det tenkes at det i leken, kan oppstå uforutsette hendelser, som for eksempel at noen andre ikke følger reglene eller at eleven går lei på grunn av sine vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet. Funn fra underkategorien *utfordringer med samhold* kan ses i tråd med dette: ”... av og til så kan det skjære seg totalt, (...) Det er ikke alltid at aktiviteten blir sånn man har tenkt og at det er den idyllen som vi hadde tenkt, noen ganger så går de jo i tottene på hverandre.” (Punkt 4.2.4).

Fysisk aktivitet er arena hvor sosial samhandling ofte er en forutsetning for å lykkes (Jordet, 2011), og det kan tenkes at elevene velger bort den fysiske aktiviteten, med bakgrunn i konstante nederlagsfølelser i samhandling med andre, som informant 2 påpeker: ”De har masse nederlagsfølelser...” (Punkt 4.2.1). For noen elever vil andre arenaer være å foretrekke. Informant 1 trekker frem at de ofte ser at elevene med ADHD velger en pc- og internettverden, fordi dette er en arena de mestrer. Årsaken til at de rømmer inn i en slik arena, kan være at de faller ut litt sosialt og trekkes mot en arena hvor de opplever mestring. Informant 3 trekker frem at ”den vanlige trauste gymmen minner dem ofte om det som har skjedd i den klassen de kommer fra, hvor det ofte har vært mobbing og ubehag og dårlig erfaring i forhold til skolen generelt...” (Punkt 4.2.1). Dersom eleven i kroppsøvingstimen møter de samme kravene, den samme organiseringen, de samme vanskelige sosiale spillereglene som i klasserommet, samt det å konstant bli irettesatt, kan de stå i fare for å møte nok en arena hvor de føler de ikke mestrer og en arena hvor de da ikke ønsker å være.

Duesund (1995) skriver at elevene gjennom bevegelse, kan forholde seg til læring på en annen måte enn inne i klasserommet. De møter konkrete objekter og fenomener med kropp og sanseapparat. Jeg vil igjen trekke frem følgende sitat fra informant 1: ”... av og til så kan det skjære seg totalt (...) noen ganger så går de jo i tottene på hverandre” (Punkt 4.2.4). Jordet (2011) trekker frem at læringen i den fysiske aktiviteten baserer seg på sosial samhandling, noe både Berg (2005), Ogden (2009) og Rønhovde (2011) trekker frem som en mulig utfordring for barn med ADHD. Dersom læringen er basert på at elevene skal mestre i sosial sammenheng, kan det tenkes at elevene med ADHD vil møte nok en arena med nederlag, gjennom å basere den pedagogiske tilnærmingen på at de skal være i sosial interaksjon med andre. På en annen side kan det tenkes at elevene som trekker inn i en pc- og internettverden også kan møte disse utfordringene her, da mye av dagens pc- og

internettverden handler om å spille mot og med andre. Kanskje vil barna også her kunne gå i *”tottene på hverandre”* (Punkt 4.2.4).

### 5.3.1 Fokus på kropp i den fysiske aktiviteten

Som vist i oppgavens innledende kapittel, vokser fokuset på kroppen frem i samfunnet, og misnøye med kroppen blant befolkningen har blitt en kulturell norm (Ikeda, 2010). Ikeda (2010) stiller spørsmål ved om barn i dagens samfunn noen gang vil kunne vokse opp til å sette pris på den egenverdien kroppen har. Hun stiller også spørsmål ved om forenlighet med egen kropp vil føre til at vi neglisjerer kroppen ved å ikke ta vare på den, fordi vi setter pris på kroppen slik den er. Jeg vil igjen trekke frem funn fra kategorien *tilrettelagt fysisk aktivitet* hvor informant 3 viser til en gutt han jobbet med som var ganske stor og kraftig, han ville i utgangspunktet ikke være med på fysiske aktiviteter, fordi eleven fikk vondt i knærne av å bevege seg: *”han var stor og kraftig, så han hadde fått belastningsskader i beina. Han presset vi litt til å gå tur med, men han hadde veldig vondt i knærne etterpå, men han var veldig stolt, så jeg tror det påvirka han veldig positivt likevel. Fordi det var ikke en del av hans identitet, det å kunne gå”* (4.2.5). Dette kan ses i tråd med det Duesund og Skårderud (2003) skriver om at det i fysisk aktivitet er et stort fokus på kroppen. Et negativt bilde av egen kropp, kan bidra til at gutten informanten referer til, ikke føler han vil mestre på grunn av utfordringer han ser med sin egen kropp. Samtidig er det ingen andre skolefag hvor kroppen er så synlig for deg selv og andre som i fysisk aktivitet (Duesund, 1999). Det kan tenkes at overfor denne gutten blir det viktig å vise til den egenverdien kroppen har, fremfor å fokusere på ting han ikke får til på grunn av egen kropp. Sammenhengen mellom selvfølelse og kroppsfølelse blir gjeldende, fordi det kan tenkes at gutten kan stå i fare for å miste troen på seg selv, om han ikke ser egenverdien kroppen kan ha (Duesund 1995). Ikeda (2010) skriver videre at å være fornøyd med egen kropp motiverer til å ta vare på kroppen. Det kan tenkes at denne gutten trenger erfaringer med bevegelsens egenverdi, som han kan utnytte for å bygge opp tro på seg selv, som kan gi selvfølelse og en god kroppsfølelse, samtidig som det motiverer til å ta vare på egen kropp.

### 5.3.2 En urolig kropp og en vond opplevelse?

Gjennom fysisk aktivitet er det et stort fokus på kroppen, ettersom det er kroppen som brukes i den fysiske aktiviteten. Dersom elevene med ADHD stadig blir påminnet sin urolighet, kan dette gi kroppen en objektstatus, fordi det er kroppen som er urolig og ikke eleven som

individ (Duesund og Skårderud, 2003). Når vi referer til kroppen som noe som skal bli trent og pyntes på, og tillegger kroppen det fokuset samfunnet har i dag, kan det tenkes at kroppen for eleven blir dys-fremtredende, og at dette perspektivet følger dem i den fysiske aktiviteten. Kroppen blir det ledende fokus, fremfor bevegelsen i seg selv. Istedenfor å være en tilbaketrukket kropp, gjennom at hjertet slår slik det skal eller man puster slik man skal, blir kroppen så nærværende at kroppen blir det primære fokuset for eleven og slik blir dys-fremtredende (Duesund, 1995). På en slik måte, kan den fysiske aktiviteten for eleven forbindes med en vond opplevelse, som står i motsetning til funn fra kategorien *den gode opplevelsen*, hvor informant 1 trekker frem: *"Når de kommer hit og de får en del av disse fysiske aktivitetene på timeplanen, så senkes jo skuldrene, mener vi å erfare. Det er ikke så mye skolepress."* (Punkt 4.2.3). For en elev som stadig blir påminnet sin urolighet og den objektiviserende statusen det kan gi, kan det tenkes at det ikke alltid er gitt at fysisk aktivitet på timeplanen, fører til at elevene senker skuldrene. Det er en mulighet at for noen elever kan fysisk aktivitet forbindes med en vond opplevelse, og at skuldrene vil heves.

### **5.3.3 Å snu en vond opplevelsen til en god opplevelse**

Befring og Duesund (2012) skriver at elever med ADHD kan ha vansker med skolens krav om å sitte stille og lytte i et klasserom. Informantene uttrykker at elevene har behov for å bevege seg, og Duesund (1995) skriver at elever har behov for en kroppslig tilrettelegging i skolen, og bør erfare seg selv som både subjekt og objekt (Duesund, 1995). Å tilrettelegge for kroppen som et lærende subjekt kan være verdifullt, fordi det kan innebære at elever som kjenner på uro kan få utløp for uroen gjennom å bevege seg. Dette er i tråd med det informant 1 sier: *"... har fått ut en del av den uroen gjennom fysisk aktivitet"* (Punkt 4.2.1).

Med tilrettelegging for gode kroppslige erfaringer, kan elevene lære strategier for å takle kroppslige uttrykk som sinne, aggresjon og impulsive handlinger, atferd som ofte er forbundet med barn med ADHD. Informant 2 viser til hvordan de bruker samtale med eleven for å snakke om den vanskelige atferden: *"hvis de har gått opp å blitt litt aggressive, så kan vi bruke situasjonen til å si noe om hva som egentlig skjedde, spørre hvorfor det ble vanskelig, hva kunne vi voksne gjort annerledes?"* (Punkt 4.2.4). Det eleven har lært gjennom fysisk aktivitet kan brukes til å snakke om følelser som oppstår i vanskelige situasjoner, og det kan tenkes at elevene, i en slik samtalsituasjon, gjør kroppslige erfaringer som fører til at de senere kan møte situasjoner som utløser uro og sinne på en mer hensiktsmessig måte, for å

hevde seg selv positivt. Elevene kan slik bli bedre kjent med seg selv og få økt erfaring med væren-i-verden, og få erfaringer med hvordan de påvirker og påvirkes av andre (Ødegård, 2014). I følge Webster-Stratton (2005) kan det å sette ord på følelser fremme et barns følelsesregulering. Gjennom å sette ord på hva som gikk galt, kan de få økt erfaring med å tolke seg selv som både subjekt og objekt og de kan tilegne seg atferdsregulerende strategier som de senere kan dra nytte av. Dette kan også ses i tråd med teorien om taus kunnskap som Duesund (1995) skriver om. Taus kunnskap viser til at kroppen er vår måte å være tilstede i verden, og at kroppen må delta i persepsjonen for å finne mening i handlinger, og på en slik måte må kanskje elevene erfare disse ubehagelige situasjonene for å kunne hankses med dem og finne meningen i og reflektere over hva som skjedde.

Et gjeldende aspekt med fysisk aktivitet er at kroppen i aktivitet kan være bakenforliggende og ikke vies like mye oppmerksomhet (Duesund, 1995). På en slik måte blir kroppen fraværende på en nærværende måte og er eks-statisk. For elever med ADHD kan dette være en utfordring, da det kan tenkes at de ofte kjenner kroppen som veldig nærværende med bakgrunn kroppslig uro. Målet med fysisk aktivitet for elever med ADHD, kan være at de også skal kjenne på en kroppslige tilbaketrekning. Informant 3 trekker frem at han ser nettopp dette når de får elevene med seg ut på turer: *”når de først blir med på turen, så henger de i trærne akkurat som små unger og da kommer smilet”* (Punkt 4.2.2). Det kan tenkes at smilet kommer fordi kroppen i aktiviteten er bakenforliggende og ikke vies like mye oppmerksomhet. Den kroppslige uroen legges til side og smilet kommer. For å kunne utfolde seg og forholde seg til verden, er en slik tilbaketrekning av kroppslig nærvær betydningsfullt. En slik kroppslig tilbaketrekning henger også sammen med at aktiviteter som reduserer negativt fokus på egen kropp, kan fremme kroppslig selvforglemmelse (Duesund og Skårderud, 2003).



## 6 Avsluttende refleksjoner

Gjennom oppgaven har jeg vist til at ADHD ofte er forbundet med uro, og at elevene kan skape uro i klasserommet, noe som også kan være forstyrrende for resten av klassen (Ogden, 2009). Urolighet kan vises gjennom hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsvansker, som en ofte forbinder med barn med ADHD. Utfordringer knyttet til konsentrasjon kan være vanskelig å oppdage, da man så lenge eleven sitter stille på plassen sin, ofte regner med at eleven jobber. I noen tilfeller kan det tenkes at man må tilby elevene en pause, fordi de selv ikke merker at det er det de trenger. Som nevnt i innledningen, kan forståelse av kroppen ha like stor betydning for pedagogikken som forståelse av begrepet kognisjon (Duesund, 1995).

*Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2004) skriver at det totale aktivitetsnivået i samfunnet har sunket, og at årsaken til dette kan være redusert hverdagsaktivitet. I praksis kan det bety at den fysiske aktiviteten, slik den er organisert i dag, aktivt må oppsøkes for å møtes. I følge opplæringsloven § 9a-2 *det fysiske miljøet*, er det skolens ansvar å planlegge og tilrettelegge, slik at helsen, trivselen og læringen til eleven tas hensyn til (Kunnskapsdepartementet, 1998). Hvis det ikke blir tilrettelagt for aktivitet i skolen, kan det tenkes at elevene ikke blir motivert og opplever effekten av fysisk aktivitet i det hele tatt, ettersom vi tilbringer mer tid på institusjonelle steder som skolen nå enn noen gang tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2013). Skolen er en arena hvor det kan skapes motivasjon til å oppsøke en fysisk aktiv arena, da det er et sted elevene tilbringer mye tid. Det er trolig slik at man trenger erfaring med kroppsliggjøringen den fysiske aktiviteten kan tilby, gjennom undervisning *om* bevegelse, for å få motivasjon til å oppsøke arenaer med fysisk aktivitet, noe skolen står i posisjon til å gi som en undervisningsarena.

Som nevnt i innledende kapittel kan det tenkes at man i skolen, vil møte elever som vegrer seg for den fysiske aktiviteten. Skolens ansvarsområde blir da å undersøke bakgrunnen for vegringen (Duesund, 1999). Vegringen kan knyttes til usikkerhet og usikkerheten kan ligge i at det ikke er andre skolefag der man er så utsatt for synlighet for en selv og andre, som i fysisk aktivitet (Duesund, 1999). Som ansatt i skolen, blir det som nevnt i innledningen, viktig at man har en forståelse av kroppens betydning og derav hvilke aspekt ved kroppen som kan gjøre at den fysiske aktiviteten blir utfordrende. Mangfoldet for utfordringene er stort og kan blant annet ligge i det sosiale rommet, i nærværet av kroppslighet i forbindelse med den urolige kroppen, og i synet på egen kroppslig kapasitet. I en pedagogisk verden blir

det viktig å ivareta kroppslige og kroppskulturelle områder med bakgrunn i betydningen fysisk aktivitet vil kunne få i dagens høyteknologiske samfunn, hvor det tradisjonelle kroppslige aktiviteten for mange har blitt byttet ut med en pc- og internettverden (Duesund, 1999). Som en av mine informanter uttrykker, ser de ofte at elever som er usikre, rømmer inn i en pc- og internettverden, fremfor å gå ut i noe de er usikre på.

### **6.1.1 Svakheter ved denne studien**

Denne studien baserer seg på intervju av tre lærere ved en spesialskole, hvor de bruker fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming i skolen. For å grave dypt i et snevert tema, var utvalget et godt utgangspunkt for denne studien. Da informantene var fra samme skole viste det seg, gjennom studien, at informantene har ganske like holdninger til fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming. Dette kan henge sammen med at de til daglig bruker fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming. Med å arbeide på en slik måte, ser de positiviteten i det og den positive effekten det har på deres elever. Det var dermed utfordrende å få et nyansert bilde av hvordan den fysiske aktiviteten oppleves for elever som eventuelt ikke mestrer den fysiske aktiviteten. På den aktuelle skolen ser de muligheter for bruk av fysisk aktivitet, mens på en skole som ikke har fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming, ville en kanskje sett flere begrensninger. Eksempel på dette kan være ressurser i form av nok lærere til å gjennomføre fysisk aktivitet på en slik måte som de gjør ved skolen hvor jeg trakk mitt utvalg.

Min studie har et begrenset utvalg da den består av tre informanter. Med bakgrunn i dette er ikke studien representativ for overføring (Dalen, 2011), men er gjennomført med et mål om å kunne bidra til å se en nyanse i den pedagogiske tilnærmingen for barn med ADHD. For mennesker som til daglig arbeider med barn med ADHD kan mine funn være av interesse for å se på en mulig pedagogisk tilnærming for å strebe mot målet om å skape likeverdige forhold for disse barna.

Et annet aspekt jeg har tatt i betraktning, er at mitt datamateriale består av beskrivelser av lærerens erfaringer med fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming, og ikke elevenes erfaringer. Det kan tenkes at elevene ikke har de samme erfaringene som lærerne. Jeg har strebet etter å ta hensyn til dette i tolkning av mine funn, men elevenes erfaringer vil aldri fullt ut kunne beskrives gjennom å intervju lærere.

### 6.1.2 Videre mulig forskning

Det kunne vært interessant å studert et utvalg fra en vanlig skole og vurdert på hvilke erfaringer de har med fysisk aktivitet for elever med ADHD. Slik kunne jeg mulig fått et mer nyansert bilde av elever med ADHD som ikke har like gode erfaringer med fysisk aktivitet, og fått et bilde av hvilke pedagogiske tilnærminger de kan dra nytte av. I tillegg kunne det vært interessant og sett på om det er noen forskjell i organiseringen og tilnærmingen til fysisk aktivitet blant elever på barneskolen, ungdomsskolen og videregående.

Videre kunne man forsket på voksne mennesker, som er diagnostisert med ADHD og som har vært en del av det ordinære skolesystemet. Hva er deres erfaringer med å være elev i den ordinære skolen? Hva skulle de ønske skolen hadde gjort når de var elever?

En mulighet for videre forskning kan ligge i den fysiske effekten av fysisk aktivitet. Blir barn med ADHD roligere etter fysisk aktivitet, og gjør mestringsopplevelsene i fysisk aktivitet noe med motivasjonen for læring på andre områder?

### 6.1.3 Oppsummering

Oppgavens primære problemstilling har vært: *Hvordan kan fysisk aktivitet være en pedagogisk tilnærming i skolen for barn med ADHD?* De ulike kategoriene indikerer at denne skolen bruker fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming gjennom å basere den fysiske aktiviteten på at elevene skal oppleve mestring, gode relasjoner og sosialisering, samt for å kartlegge elevens fysiske ståsted. Dette kan indikere at skolen fokuserer på den indre verdien fysisk aktivitet kan ha. På skolen bruker de fysisk aktivitet fordi elevene som de møter, trenger å kjenne på at de mestrer, med bakgrunn i gjentatte nederlag på skolefaglige arenaer. Fysisk aktivitet blir brukt som en pedagogisk tilnærming for at elevene skal føle at de får til noe, og ta med seg denne følelsen i skolefaglig sammenheng. Funn fra kategorien *samhold* kan indikere at fysisk aktivitet kan brukes som en pedagogisk tilnærming for å oppnå gode relasjoner med elevene og mellom elevene. Og som en av mine informanter sier: *”når den sosiale kompetansen øker, øker selvbildet, og så øker den skolefaglige mestringen og problematferden blir mindre”*.

Funn fra kategorien *den urolige kroppen* kan indikere at elever med ADHD kan få ut en del av uroen gjennom fysisk aktivitet, noe som kan gjøre det lettere for elevene å konsentrere seg

etterpå, da fysisk aktivitet kan gi mulighet for å få ut en del av den kroppslige uroen som elever med ADHD kan sitte inne med. På den aktuelle skolen bruker de også fysisk aktivitet som en pause når de ser at eleven trenger det. Å se at eleven trenger en pause kan ses i tråd med et kroppsfenomenologisk perspektiv hvor kroppen for eleven kan oppleves dysfremtredende og vise seg for eleven ved å oppleves nærværende (Duesund, 1995).

Et av mine forskerspørsmål har vært: *Kan fysisk aktivitet bidra til læring?* Stortingsmelding 22 sier at tro på egen innsats gir resultater. Funn fra kategorien *fysisk aktivitet som en læringsarena* indikerer at for å få tro på egen innsats, må man finne en arena eleven mestrer, og fysisk aktivitet kan være en slik arena. Skal fysisk aktivitet bidra til læring indikerer kategorien videre at man må anvende bevegelse for å tjene andre formål, og for at barn skal lære, så må de trives.

I min undersøkelse kan det tolkes at de på skolen ser en overføringsverdi til læring gjennom å bruke fysiske aktiviteter som motivasjon til å arbeide i klasserommet. En slik tilnærming avhenger av at fysisk aktivitet er noe eleven ser frem til. Gjennom fysisk aktivitet indikerer funn fra kategorien *den urolige kroppen og fysisk aktivitet som en læringsarena* at det også kan ligge en overføringsverdi til læring, dersom elevene i fysisk aktivitet får ut en del av uroen de kan sitte inne med. Å få ut en del av uroen kan bidra til at elevene blir mer våkne og mer på plass etterpå, noe som kan være nyttig for å være tilgjengelig for læring.

Dersom fysisk aktivitet skal bidra til læring indikerer funn fra kategorien *tilpasset fysisk aktivitet*, at den fysiske aktiviteten må være tilrettelagt. Målet med fysisk aktivitet for å oppnå læring, kan være at elevene skal få erfaringer med bevegelsens egenverdi slik at den fysiske aktiviteten er et middel for å oppnå andre konkrete læringserfaringer. Dersom fysisk aktivitet skal være en mulig pedagogisk tilnærming som kan bidra til læring må man, som en av mine informanter sier, være ”bevisst på at alle skal være med, ut i fra sine forutsetninger”.

Mitt siste forskerspørsmål er: *Hva med elevene som ikke har gode erfaringer med fysisk aktivitet?* Elever med ADHD kan ha utfordringer knyttet til sosial interaksjon, og som mine funn fra kategorien *samhold* indikerer, vil elevene kunne møte utfordringer knyttet til sosial interaksjon i fysisk aktivitet. En kroppsøvingstime som er preget av organisering og irttesetting, krav og regler, kan minne elevene om den gjentatte nederlagsfølelsen de har med skolen. Med et negativt selvilde kan den fysiske aktiviteten forbindes med en vond

opplevelse for eleven som stadig blir påminnet sin urolighet. Med den objektiviserende statusen det kan gi, er det ikke gitt at alle elever senker skuldrene med fysisk aktivitet på timeplanen. For noen elever handler det om å snu en vond opplevelse til en god opplevelse med å tilrettelegge for gode kroppslige erfaringer. Kategorien *samhold* indikerer også at de på skolen bruker vonde opplevelser knyttet til aggresjon og sinne, til å snakke om hva som egentlig skjedde. Med en slik tilnærming kan det tenkes at elevene som opplever at de ikke mestrer fysisk aktivitet, med utgangspunkt i sosiale vansker knyttet til diagnosen, likevel kan få en god opplevelse gjennom å sette ord på hva som gikk galt.

Elever med ADHD kan kjenne på kroppslig uro. For at elever skal mestre fysisk aktivitet, kan målet være at de skal få erfaring med kroppslig tilbaketrekning, slik at den kroppslige uroen ikke blir like synlig for dem selv og andre når de er fysisk aktivitet. Som en av mine informanter sier: *"Når de først blir med henger de i trærne akkurat som små unger og da kommer smilet"*.

Fysisk aktivitet på timeplanen kan være en pedagogisk tilnærming for noen elever med ADHD, og det kan føre til at noen av elevene senker skuldrene, men som Duesund (1995) skriver, vil skolen møte svært ulike elever som skal ha et likeverdig tilbud. For noen elever med ADHD kan et likeverdig tilbud innebære å få fysisk aktivitet på timeplanen, men disse elevene er like ulike som alle andre elever, og man må møte elevene der de er, og kartlegge elevens sterke sider. Det kan være mulig at en annen aktivitet, som for eksempel musikk eller matlaging også kan være en pedagogisk inngangsport til barn med ADHD sin opplevelse av at de kan lære og mestre tradisjonelle skolefag, men som nevnt innledningsvis må også elevene med ADHD ha en individuell tilnærming, hvor man ser det enkelte individ for seg (Rønhovde, 2011).

# Litteraturliste

- Akselsdotter, M., & Grimstad, B. W. (2009). *AD/HD og tourettes syndrom i skolen : utredning som grunnlag for tiltak : veileder*. Hentet fra [http://www.statped.no/Global/2\\_Region/%C3%B8verby/Veileder%20ADHDTourette.pdf](http://www.statped.no/Global/2_Region/%C3%B8verby/Veileder%20ADHDTourette.pdf)
- Barkley, R. (2013). *Taking charge of ADHD : the complete, authoritative guide for parents* (3. utg.). New York: Guilford Press.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk : historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg., s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske : psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bø, I. (2005). *Påvirkning og kontroll : om hvordan vi former hverandre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bruhn-Jensen, K. (2002). The complementarity of qualitative and quantitative methodologies in media and communication research. I K. Bruhn Jensen (Red.), *A Handbook of media and communication research : qualitative and quantitative methodologies* (s. 283-301). London: Routledge.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. utg.). London: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Duesund, L. (1999). Den skolerte kroppen. *Kunnskap om idrett*, 3 (2), 26-35.

- Duesund, L. (2008). Embodied learning in movement. I T. S. S. Schilhab, M. Juelskjær & T. Moser (Red.), *Learning Bodies* (s. 233-248). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Duesund, L. & Skårderud, F. (2003). Use the body and forget the body: Treating anorexia nervosa with adapted physical activity. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 8 (1), 53-72.
- Finset, A. (1986). *Familien og det sosiale nettverket* (2. utg.). Oslo: Cappelen.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige : om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gall, M., Gall, J. P., & Borg, W. (2007). The Nature of Educational Research. I M. Gall, J. P. Gall & W. Borg (Red.), *Educational Research; An Introduction* (8 utg.). New York: Longman Publishers.
- Green, K. (2011). *Key Themes in Youth Sport*. New York: Routledge.
- Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (2007). *Handbook of socialization : theory and research*. New York: Guilford Press.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2004). *Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009*. Oslo: Kursiv Media.
- Helsedirektoratet. (2001). *Tilrettelegging av fysisk aktivitet for mennesker med psykiske lidelser. Tipshefte 15-1202*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/171/Tilrettelegging-av-fysisk-aktivitet-for-mennesker-med-psykiske-lidelser-IS-1202.pdf>
- Hjardemaal, F., Tveit, K., & Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Hulme, C., & Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.

- Ikeda, J. (2010, 7.4.). Comments to the Federal Task Force on Childhood Obesity: 'Body dissatisfaction' as a cultural norm. Hentet fra <http://blogs.berkeley.edu/2010/04/07/comments-submitted-to-the-federal-task-force-on-childhood-obesity/>
- Jordet, A. N. (2011). Uteskole: et bidrag til økt fysisk aktivitet - og bedre læringsutbytte. Lastet ned 3.5.2015, fra <http://www.udir.no/Fysisk-aktivitet-i-skolen/Tema/Arealer/Uteskole/Uteskole-et-bidrag-til-okt-fysisk-aktivitet--og-bedre-laringsutbytte/>
- Kalleberg, R. (1996). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I R. Kalleberg & H. Holter (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kokkersvold, E. (2014). *Psykososiale vansker - en innføring*.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld. St. 22 (2010-2011)*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-73). Oslo: Unipub, 2014.
- Leder, D. (1990). *The Absent Body*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet : innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lygre, B. B. (2014, 27.6.). Treningen er Kjetils (28) ADHD-medisin, *Osloby*. Hentet fra <http://www.osloby.no/sprek/Treningen-er-Kjetils-28-ADHD-medisin-7619744.html>
- Madison, G. B. (1981). *The phenomenology of Merleau-Ponty*. Athen: Ohio University Press.



- Martinsen, E. W. (2011). *Kropp og sinn : fysisk aktivitet - psykisk helse - kognitiv terapi* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62 (3), 279-300.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Moe, S. (2009). Et kroppsfenomenologisk perspektiv på fysisk aktivitet og bevegelse. *Fysioterapeuten* (4), 17-21.
- Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik : spesialpedagogiske utfordringer : en innføring*. Oslo: Cappelen akademisk.
- NESH publikasjon. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora. Hentet fra <http://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Oliver, M. (2009). *Understanding disability : from theory to practice* (2. utg.). New York: Palgrave Macmillan.
- Ommundsen, Y. (2000). Kan idrett og fysisk aktivitet fremme psykososial helse blant barn og ungdom? *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 120 (29).  
<http://tidsskriftet.no/article/226922>
- Rønne, L. I. (2011). *Kan de ikke bare ta seg sammen - Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Lastet ned fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/?depth=0&read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *TALIS 2013 - norske hovedfunn*. NIFU Lastet ned fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NIFU/TALIS2013/>
- Verret, C., Guay, M. C., Berthiaume, C., Gardiner, P., & Beliveau, L. (2012). A Physical Activity Program Improves Behavior and Cognitive Functions in Children With ADHD: An Exploratory Study. *Journal of Attention Disorders*, 16 (1), 71-80.
- Webster-Stratton, C., & Okstad, K. A. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ødegård, M. (2014). Uro i skolen og den menneskelige væremåte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98 (3), 203-212.

# Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: NSD- tilrådning av behandling av personopplysninger

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### **Intervjuguide**

#### *Innledning*

- Presenter deg og oppgaven
- Gå gjennom hva det vil innebære å delta i studien

- Slik jeg har forstått det har denne skolen fysisk aktivitet som et satsingsområde for blant annet barn med ADHD.

Jeg er interessert i å høre om dine erfaringer knyttet til en slik praksis.

Hva er din stilling og hovedarbeidsoppgaver ved skolen?

1. Hvordan brukes fysisk aktivitet i skolehverdagen, på ditt arbeidssted, i undervisning av barn med ADHD.
  - 1.1 Hvordan arbeider du med fysisk aktivitet og elever med ADHD?
2. Ut i fra din erfaring, hvordan opplever disse elevene aktivitetene?
3. Hvilke fordeler og ulemper ligger i bruk av fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming for elever med ADHD?
4. Hvilke erfaringer har du med elever, som har ADHD, som ikke mestrer eller har utbytte av fysisk aktivitet?
5. Har du i din undervisningspraksis, erfart sammenheng mellom fysisk aktivitet og læring for eleven?
6. Har du noen erfaringer med at fysisk aktivitet kan påvirke konsentrasjonen til barn med ADHD?
  - 6.1 Hvis ja- Hvilke forutsetninger må ligge i organisering og innholdet av fysisk aktivitet for at det skal virke på konsentrasjonen til eleven med ADHD
7. Har du noe å tilføye?

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### **”Fysisk aktivitet og ADHD”**

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å undersøke om fysisk aktivitet kan brukes som en pedagogisk tilnærming i skolen, for barn med ADHD. Jeg ønsker å undersøke hvordan og hvorfor fysisk aktivitet brukes ved den aktuelle skolen og hvilke erfaringer lærere har med dette. Problemstilling for oppgaven er; *På hvilken måte kan fysisk aktivitet være en pedagogisk tilnærming i skolen, for barn med ADHD?* Undersøkelsen utføres på bakgrunn av en mastergradsstudie, ved institutt for spesialpedagogikk, ved universitetet i Oslo.

Det er foretatt et strategisk utvalg, med bakgrunn i bekjentskap. Den aktuelle skolen er valgt på bakgrunn av deres praksis og satsningsområde.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer å delta på et intervju med varighet på ca 30-40 minutt. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle fysisk aktivitet som en pedagogisk tilnærming, fysisk aktivitet og skolefagligprestasjon, samt fysisk aktivitet og relasjonsbygging. Intervjuet vil registreres i form av lydopptak.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg som forsker, samt min veileder ved institutt for spesialpedagogikk vil ha tilgang til intervjuene. Opptaket lagres og vil bli slettet etter endt prosjekt. Personopplysninger vil bli anonymisert i oppgaven, og kun jeg som forsker vil ha tilgang til disse. Informantene vil bli anonymisert i den aktuelle oppgaven og vil ikke kunne gjenkjennes, verken den aktuelle personene eller skolen som informanten er ansatt ved.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.juni. 2015. Etter endt prosjekt vil opptak som er gjort bli slettet og annet datamateriale, makulert.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Frida Halvorsen på telefonnummer 92692792. Eller min veileder, Liv Duesund på telefonnummer 22858072.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: NSD – tilrådning av behandling av personopplysninger

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Liv Duesund  
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 07.01.2015

Vår ref: 41212 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41212	<i>Læreres erfaringer med fysisk aktivitet og ADHD</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Liv Duesund</i>
Student	<i>Frida Halvorsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svtuit.no](mailto:nsdmaa@svtuit.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41212

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak